

III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS com Paulo Freire

O Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire:
Diálogos com a Educação no Século XXI
2015 - 50 anos de Educação Popular no Brasil

Textos
dinamizadores dos
Círculos de Cultura
e das Sessões de
Pôsteres



III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire
O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI
2015 - 50 anos de Educação Popular no Brasil

Realização



Apoio



Natal/RN/Brasil
2015

E-book do III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire
O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI
2015 - 50 anos de Educação Popular no Brasil

Organização

Claudia Cristina dos Santos Andrade
Inez Helena Muniz Garcia
Lidia Maria Ferreira de Oliveira

Arte/Diagramação
Ariel Lima

III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire - O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire:
Diálogos com a educação no século XXI/2015 - 50 anos de Educação Popular no Brasil. Natal: SINTERN, 2015.
1295 p. ISBN **978-1-312-94427-5**

SINTERN

Direção

Coordenação Geral

José Teixeira da Silva

Maria de Fátima Oliveira Cardoso

José Rômulo Arnaud Amâncio

Diretoria de Organização

Francisco de Assis Silva

Maria Vicência A. dos Santos

Diretoria de Administração e Finanças

Maria Luzinete Leite de Oliveira Pinto

Cristiane Medeiros Dantas

Diretoria de Assuntos Jurídicos

Milton Urbano Aires

Vera Lúcia Alves Messias

Diretoria de Comunicação

Jonaldo Tomáz da Silva

Francisco Leopoldo Nunes

Diretoria de Relações Sindicais e Interior

Marcondes Alexandre da Silva

Francisco Alves Fernandes Filho

Diretoria de Formação Sindical e Educacional

Eliane Bandeira e Silva

Alcivan Medeiros da Silva

Diretoria de Cultura e Lazer

Maria Beatriz de Lima

Joildo Lobato Bezerra

Diretoria de Organização da Capital

Sergio Ricardo C. de Oliveira

Enoque Gonsalves Vieira

Diretoria de Relações de Gênero

Maria Inês de Almeida Moraes

Maria Gorete dos Santos

Diretoria dos Aposentados

Marlene Sousa de Moura

José de Arimatéia França Lima

Diretoria de Organização dos Funcionários da Educação

Raimunda Nadja de V. Costa

João Willams da Silva

Diretoria de Organização da Educação Infantil

Sandra Regina Moura

Gidália Ferreira de Almeida

Diretoria de Administração da Casa do Trabalhador em Educação

Simonete Carvalho de Almeida

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores

SUMÁRIO

O VENTO ANIMADOR PARA A EDUCAÇÃO QUE VEM DE NATAL/RN NOS DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE	25
COM QUANTAS VOZES SE CONSTRÓI UMA UTOPIA?	29
AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ACERCA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.	32
SINDICATO DOS SERVIDORES DA PREFEITURA DE AMARGOSA - SISEPA: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOBILIZAÇÃO SOCIAL	39
PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO COGNOSCENTE	47
POLÍTICAS PÚBLICAS E A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	55
DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS COM A LEI 10.639/2003 A PARTIR DA PROPOSTA FREIRIANA	63
PENSARES, DIZERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPO PRODUTIVO DE TRABALHO: OS EDUCADORES COMO SUJEITOS PENSANTES, AUTÔNOMOS E POIÉTICOS	71
	81

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIREANA NA PERSPECTIVA DOS CONFLITOS AMBIENTAIS	91
O DIÁLOGO COMO INTERLOCUTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA COM AS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	98
DA CONDIÇÃO DE OPRESSÃO DOCENTE À FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA POSSIBILIDADE CONCRETA PARA A EMANCIPAÇÃO	105
A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ NO ACAMPAMENTO EDIVAN PINTO/RN	111
FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO	118
EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO PRESSUPOSTO PARA A EFETIVAÇÃO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA	127
COMO DEVO ATUAR PROFISSIONALMENTE NO SÉCULO XXI	136
ENCONTROS FORMATIVOS DO PIBID: MEMÓRIAS DE APRENDIZAGENS LEITORAS	146
CÍRCULO DE CULTURA: DIÁLOGOS FREIRIANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	153

SUMÁRIO

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	160
VÍNCULOS AFETIVOS, FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.	170
PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO NAS PESQUISAS: UM PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PPGE/UFPB	179
DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UMA VIVÊNCIA DE LIDERANÇAS PARTILHADAS	191
DIALOGAR SOBRE A NEGAÇÃO DO PRÓPRIO DIÁLOGO	197
A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA FREIRIANA: UMA REFLEXÃO	203
A AUTOESTIMA DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, EM SALA DE AULA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	210
ÉTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE	219

SUMÁRIO

PROFESSORES DA EJA E A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO: “EU NÃO ME VEJO EM OUTRA PROFISSÃO”	226
IDENTIDADE CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS RIBEIRINHOS DE ABAETETUBA/PA: A OPÇÃO FREIREANA NA PRÁTICA EDUCATIVA	237
O DIÁLOGO ENQUANTO MODO DE ENSINAR E PESQUISAR: REFLEXÕES DE DUAS ESTUDANTES E EDUCADORAS, A PARTIR DOS ENSINAMENTOS FREIREANOS	248
AS NARRATIVAS E AS RODAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	258
CONCERTOS DE LEITURA NA EJA: UM TRABALHO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE TRADUÇÃO	267
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - CAMPUS FLORESTA: REMOVENDO BARREIRAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	275
O PAPEL DO PROBLEMA NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	286
O MÉTODO PAULO FREIRE E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	294

SUMÁRIO

TECENDO UMA VIVÊNCIA NO ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.	294
AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO DE SUJEITOS A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO ÉTICA E CRÍTICA	304
SENTIDOS HUMANIZADORES E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO SOBRE A LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DO IFRN-CAMPUS IPANGUAÇU	320
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS: O CASO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	327
POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O LEGADO FREIREANO E O ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)	338
APRENDENDO E ENSINANDO - RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE TEATRO DA ESCOLA LIVRE DO GRUPO TAPÉ DE TEATRO DE UBERLÂNDIA/MG	346
O ENCONTRO COM O OUTRO EM SALA DE AULA CAMINHOS PARA UM MUNDO MAIS “REDONDO”	355

SUMÁRIO

À PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA UFERSA	362
EDUCAÇÃO POPULAR E MOVA BRASIL: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DAS LETRAS E DOS NÚMEROS	369
RELATO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEGAGÓGICAS DO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, 15ª DIREC, PAU DOS FERROS.	377
MAXARANGUAPE/RN: A SITUAÇÃO ATUAL DO TRATAMENTO DOS RESÍDOS SÓLIDOS URBANOS, E A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL	385
UMA ANÁLISE DO MAL-ESTAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	394
PAUTA DE DISCUSSÃO E FORMAÇÃO: UM MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE NA EJA MEDIANTE A ESCRITURA DE CARTA AVALIATIVA E RELATÓRIO DE ESTÁGIO	404
FREIRE E A DISCIPLINA DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	415

SUMÁRIO

O IMAGINÁRIO SOCIAL DOS EDUCADORES EM MOVIMENTO (DÉCADA DE 1980)	426
DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA NO CEARÁ.	433
EDUCADOR SUJEITO PENSAnte E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO	443
A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE	453
AS TRAMAS FREIREANAS E SUA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO	459
AS TRAMAS FREIREANAS E OS INTERCÂMBIOS CULTURAIS - PRÁTICA EDUCATIVA NA RECOSEC	472
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS À LUZ DE PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS HUMANOS	484
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: REFLEXÕES EM TORNO DE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO	495

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?	501
A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	513
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA: UMA PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA?	525
UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DESAFIO DE SER E DE FORMAR UM SUJEITO PENSAnte	533
IMPLICAÇÕES DAS IDÉIAS FREIRIANAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	541
O EDUCADOR LIBERTADOR DE PAULO FREIRE: UMA CONTINUAÇÃO NECESSÁRIA.	551
O EDUCADOR LIBERTADOR DE PAULO FREIRE: UMA CONTINUAÇÃO NECESSÁRIA.	557
UM OLHAR ETNOGRÁFICO: PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL BERILO WANDERLEY/RN	563

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO RURAL:
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ASSENTAMENTOS
RURAIS NO MUNICÍPIO DE CANINDÉ, NO CEARÁ1.

572

NEUTRALIDADE E MUDANÇA: UMA PROVOCAÇÃO
AOS PROFESSORES DE LE

583

A FILOSOFIA “OBRIGATÓRIA”: PAULO FREIRE,
GRAMSCI E A LEI 11684/2008

590

PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: FUNDAMENTOS E
POSSIBILIDADES DE UMA COMUNICAÇÃO SOCIAL
DE CUNHO COMUNITÁRIO COMO AUTÊNTICA AÇÃO
DE CARÁTER EDUCATIVO E POPULAR

600

A (RE) FORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EM UM MUNICÍPIO DO RIO GRANDE DO SUL:
EDUCADORES COMO SUJEITOS PENSANTES DO PROCESSO.

611

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO
ENSINO MÉDIO: MOMENTO DE FORMAÇÃO DE
EDUCADOR COM PRÁTICA REFLEXIVA

620

SUMÁRIO

CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NO DIÁLOGO
ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO A PARTIR DA
REALIDADE VIVENCIADA

628

APORTES TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO
DE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS.

636

TRAJETÓRIAS AUTO/TRANSFORMATIVAS DOS DOCENTES
DO IF FARROUPILHA CÂMPUS JÚLIO DE CASTILHOS

647

DISCUTINDO OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

658

REFLEXÕES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR
PEDAGOGIA PAULO FREIRE PARA A DISCUSSÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

668

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALFABETIZAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA
DOS PROFESSORES DE EJA

677

TRANSMISSÃO OU CONSTRUÇÃO DE SABERES? UMA
PRÁTICA EDUCATIVA ANALISADA SOB UMA

SUMÁRIO

PERSPECTIVA FREIRIANA, EM CONTRASTE
IDEOLÓGICO COM ALGUNS AUTORES.

686

AFRICANIDADES: SER NEGRO E SER CAMPONÊS
NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

693

MULHERES QUILOMBOLAS DA LAGOINHA:
CANTIGAS DE RODA

704

A LIBERTAÇÃO COGNITIVA EM AMÍLCAR CABRAL
E PAULO FREIRE: DESCOLONIZAR AS MENTES E OS CORAÇÕES

715

EDUCAÇÃO INTEGRAL - AMPLIANDO O
TEMPO DE SER E DE RE-SER

734

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A BUSCA
POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA:
A DIVERSIDADE COMO BASE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

744

CONSTRUINDO OUTRAS NARRATIVAS: A EXPERIÊNCIA
COM O PROJETO ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA (PAV)
NO CENTRO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO
(CASE) DE PASSO FUNDO - RS - BRASIL

753

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS, O SISTEMA DE COTAS E
O CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB

760

SUMÁRIO

PEDAGOGIA LIBERTADORA: EDUCAÇÃO POPULAR NA “CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER” EM NATAL-RN	771
A EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO CARLOS EM CARAÚBAS: DESAFIOS E REFLEXÕES	782
CONHECER A HISTÓRIA DAS “PESSOAS GRANDES” PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	791
UMA RODA DE CHIMARRÃO ENTRE O EDUCADOR BRASILEIRO (PAULO FREIRE) E O HISTORIADOR ALEMÃO (JÖRN RÜSEN)	779
O CASTELO DE VALENTINA: UMA REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA FAVELA	802
JOVENS NEGROS TRABALHADORES: UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE RIBEIRÃO DAS NEVES	818
ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DE ENCERRAMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADO EM ANGICOS NO ANO DE 1963	828

SUMÁRIO

POESIA, RETRATO DE NÓS: O TEXTO POÉTICO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	841
O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM PAULO FREIRE: EXPERIÊNCIAS EM QUE ME ENVOLVI EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	848
CIDADE DE DEUS, O AVESSO DO AVESSO:	854
A CONVERSAÇÃO NA INTERNET VIA WHATSAPP: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II	863
(ENTRE)VISTAS CAMINHANTES: DA LEITURA DE MUNDO A ESCRITURA NO ESPAÇO POR MULHERES	875
FREIRE E HABERMAS: AS DIMENSÕES DO DIÁLOGO E DO AGIR COMUNICATIVO À PRÁTICA EDUCATIVA DO EDUCADOR SUJEITO PENSAnte	883
PEDAGOGIA DO DIÁLOGO: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO ORAL ENTREVISTA	893
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES	904

SUMÁRIO

APRENDER E (RE) APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS LIÇÕES CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN	915
MEMÓRIAS QUE MARCAM: A VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DAS DISCENTES ENTREVISTADAS	919
A REINVENÇÃO DO SERTÃO SERIDOENSE NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE DONA COTA	926
DIÁLOGO E AMOROSIDADE NA 'CONDIÇÃO DE APRENDIZ'	938
O EDUCADOR DO SÉCULO XXI E SUA CONTROVERSA RELAÇÃO COM O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCAÇÃO: ANTAGONIAS E RECONCILIAÇÕES NA ESCOLA DO SÉCULO XXI	947 955
O USO DAS TICs NA EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	962
A ERA DIGITAL PROVOCA MUDANÇAS DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO	970
PROJETO SER-TÃO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NO SEMIÁRIDO NORDESTINO	979

SUMÁRIO

ANALISANDO A FORMA COMO A TECNOLOGIA É UTILIZADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA PARAÍBA A PARTIR DAS PROPOSTAS INOVADORAS DE PAULO FREIRE	988
TDICs E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR DO SÉCULO XXI	996
LABORATÓRIO DE COMUNICAÇÃO ESCOLAR - LACE: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO NA ESCOLA	1005
SUPERAÇÃO DIALÉTICA DA CONTRADIÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO NA APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE REDE: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS À EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	1017
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	1030
ETNOMATEMÁTICA COMO PROPOSTA PARA UM CURRÍCULOS CONTEXTUALIZADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA	1036
RESULTADOS DA PROPOSTA DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE BRAGANÇA-PA	1040
CONVIVENDO COM A MATEMÁTICA: APRENDENDO A APRENDER	1044

SUMÁRIO

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÃO
DA EDUCAÇÃO POPULAR

1054

CÍRCULO DE CULTURA EM PAULO FREIRE:
INICIANDO UMA DISCUSSÃO

1064

PRÁXIS EDUCATIVA DE LEITURA E DE ESCRITA
POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS FREIRIANAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ERECHIM/RS

1072

PAULO FREIRE: EDUCAR PARA LIBERTAR

1083

AS TRAVESTIS, O NÃO USO DO NOME SOCIAL
NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE E A EDUCAÇÃO
POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA.

1093

CONTEXTUALIZANDO O CORPO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: A PRÁXIS CORPORAL NA
FORMAÇÃO DE CORPO (S) CONSCIENTE(S)

1103

EXPERIÊNCIA E MEMÓRIAS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IDENTIDADE DO EDUCADOR E DA CRIANÇA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1113

SUMÁRIO

ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DISCUTINDO A EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	1120
O PROGRAMA BOLSA-FAMÍLIA: SEUS EFEITOS ECONÔMICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL	1128
EDUCAÇÃO PARA O HOMEM INACABADO: CONFRONTO COM AS IDEIAS POSITIVAS E NEOPRAGMÁTICAS.	1136
A(S) HISTÓRIA(S) DE VIDA COMO INSTRUMENTO(S) DE CIDADANIA: OS ESTUDANTES DA EJA COMO AUTORES DE SI.	1143
A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES COMO FIOS CONDUTORES DA RELAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EXTRAESCOLARES AOS ESCOLARES, UM CASAMENTO QUE DEU CERTO.	1151
FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	1154
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJACP PRISIONAL NA PERG	1161

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA: ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DENTRO DA ESCOLA.	1170
EM QUESTÃO: A PERMANÊNCIA	1174
O PAPEL DA MULHER/ESTUDANTE DA EJA NA VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA COMUNIDADE CAMPONESA DO CASTELO, BRAGANÇA, PARÁ, BRASIL.	1191
O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO COMO UM APARELHO IDEOLÓGICO A PRODUIR CORPOS DÓCEIS: UMA PROPOSTA DE REINTERPRETAÇÃO	1203
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO OU PRÁTICA DA LIBERDADE?	1213
PROJETOS EDUCATIVOS E PREVENTIVOS: A EXPERIÊNCIA DO CÂMPUS SANTOS DUMONT	1220
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - COMO OPÇÃO DE MUDANÇA	1239
“ATÉ PRA PLANTAR ÁRVORE TEM DE TER CULTURA”: SABERES POPULARES, SABERES ACADÊMICOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM COMUNIDADES RURAIS DA REGIÃO DE CATALÃO-GO	1248
DIÁLOGO ENTRE O FILÓSOFO ATEÍSTA HOLBACH E PAULO FREIRE: A PROPOSTA EDUCACIONAL POLÍTICA	

SUMÁRIO

PEDAGÓGICA DE FREIRE NO DESENVOLVIMENTO
DA PLENITUDE AUTÊNTICA DO SER

1256

A RELAÇÃO DIALÓGICA NO PROCESSO DE ENSINAR
E APRENDER EM PAULO FREIRE

1263

A FOTOGRAFIA EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA:
A ARTE COMO UMA POSSIBILIDADE DE
INTERDISCIPLINARIDADE.

1270

EMPREGANDO DADOS DA REALIDADE ALIENANTE
EM PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO REFLEXIVA:
SUGESTÕES METODOLÓGICAS DE PRÁXIS PEDAGÓGICAS
PARA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

1277

OS MÉTODOS DIDÁTICOS TRABALHADOS EM SALA
DE AULA NA PEDAGOGIA FREIREANA

1291

APRESENTAÇÃO

O vento animador para a Educação que vem de Natal/RN nos Diálogos com Paulo Freire

Cecilia M. A. Goulart/UFF

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

A grandeza do homem pensado por Paulo Freire se entrevê no pequeno texto citado: um ser humano inteiramente sintonizado com a realidade histórica e com sua criação, mobilizado com o ser e estar no mundo assombrado com sua complexidade, formado em ações e atitudes ligadas ao constante ensinar-aprender crítico. Um ser humano que se politiza na vida vivida que se faz e refaz marcando sua presença no mundo.

São esses homens e mulheres vivos, encarnados, comprometidos que as três edições do Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire visa. E como visa? Visa, trazendo para o campo de trabalho, de luta com a palavra, profissionais de várias áreas de conhecimento e de atuação com este mesmo perfil. Visa, incitando e convidando para estar juntos outros profissionais que, já de algum modo mordidos pela crença da transformação social possível, aceitam a viagem proposta nos objetivos declarados de cada um dos Seminários.

O I Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, realizado em 2013, teve como plataforma um tema de profundo significado político-educacional: “Angicos – 50 anos depois: reflexões e contribuições à prática pedagógica”, realização do SINTE/RN e do Palavramundo, envolvendo outros diferentes apoios, foi marcado por muitas mãos coletivamente organizadas. Que práticas político-pedagógicas se forjavam há 50 anos atrás? De que modo tais práticas se manifestam hoje em diferentes vozes e espaços e como são encaradas? Os objetivos, em 2013, eram aprofundar a compreensão do legado de Paulo Freire e sua atualidade; dialogar com as múltiplas possibilidades de práticas educativas e culturais fundamentadas no pensamento freireano; e propiciar trocas de experiências entre participantes locais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais; estabelecer diálogos que nos ajudem a compreender melhor o saber feito da experiência. O resultado foi uma fecunda convulsão de ideias, de debates e de propostas que engenhosamente se misturavam, fazendo reviver um pouco a borbulhante década de 1960, quando as discussões políticas e educacionais eram intensas e densas, imantadas com a questão da cultura. Como separar educação e cultura?

Em mesas de diálogos, sessões de apresentação de pôsteres e apresentações culturais, os encontros ganhavam corpo, inundando de esperança ativa aqueles que lá estavam. A obra de Paulo Freire precisa continuar viva, encharcando o ideário nacional da importância da vontade política para a efetivação de propostas nacionais em que o saber técnico tenha importante lugar carregado pelo relevante conhecimento político.

O II Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, em 2014, foi marcado pelo tema “Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra”. Organizado pelo SINTE/RN em parceria com a UFRN e IFRN, o evento visou colocar em discussão a relações entre saberes docentes e saberes discentes e entre saber feito de experiência e os processos de ensino-aprendizagem, processo de construção de novos saberes. Como dialogam na escola os sujeitos cidadãos com os conhecimentos que a escola considera importantes que eles aprendam? O que se faz na escola com o saber de experiência feito, este saber tão autêntico, tão constitutivo de nossos modos de ser? É instigante o convite que consta ao final do texto de abertura do folder do evento: “Convidamos você a paulofreirear conosco, a esperar conosco”.

E nas mesas de diálogos, nos círculos de cultura, nas atividades culturais, na sessão de pôsteres e nos minicursos, este convite se concretiza por meio das acaloradas discussões (e por que não apaixonadas?) indicando o quanto a área da educação pode ser mobilizadora para continuamente pensarmos os desafios da sociedade e da educação, atravessados pela cultura em suas diferentes expressões.

A realização do I e do II Seminário Internacional se deu cercada de muito empenho político de realizar eventos que transbordassem em engajamento e compromisso com a educação brasileira, acendendo e reacendendo caminhos trilhados e a trilhar, dentro de seus limites e possibilidades. Acontecer no Nordeste, em Natal/RN, não é uma escolha trivial de local. Tem a ver com a história e o trabalho de Paulo Freire, e também com a história e o trabalho de um grupo que não desiste de sonhar e planejar novos sentidos para a vida, especialmente para a vida das classes populares brasileiras. Não é sonhar e planejar em separado do cotidiano das classes populares, mas é sonhar e planejar com eles, discutindo formas de ação e de luta, modos de resolver dilemas e problemas, buscando formas coletivas de decisão e de comunhão, como um método político de trabalho, de viver no mundo e construí-lo.

Chegamos ao III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, em 2015, também organizado pelo SINTE/RN. Motivados pelos bons frutos das edições anteriores e por uma corrente político-educacional PE professores, principalmente, que vem se formando em torno deste evento, o tema que conduz o seminário é “O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI/2015 – 50 anos de Educação Popular no Brasil”. De enorme abrangência e importância, o tema, por um lado, pontua o alcance da obra de Paulo Freire, atravessando para o século XXI e destaca, de outro lado, a pertinência de se pensar a educação na perspectiva das classes populares. Não para nelas ficar, mas para compreender que o conhecimento legítimo se produz complexamente e diferentemente por grupos sociais diferentes. Modos, tempos e espaços de produção também se diferenciam e contrastam. O objetivo de Seminário é colocar na berlinda formas hegemônicas de pensar tanto os processos de geração de conhecimentos quanto o valor dos diferentes conhecimentos e suas formas de produção. Como aceitar o pragmatismo de propostas metodológicas que nivelam os conhecimentos de tal modo que obscurecem seus sentidos sociais, instrumentalizando-os? Que sujeitos políticos, críticos, podemos formar nestes contextos? Como fomentar a

formação de sujeitos de ação, de participação, para a contínua transformação social? Para que aprender novos conhecimentos? Para que aprender a ler e a escrever? Vale a pena fazer uma pausa com Bartolomeu Campos de Queirós:

Eu aprendi a escrever para deixar gravado o tamanho do meu desejo, a minha dúvida, do meu medo. Escrever é jamais poder negar o pensado. Escrever é afirmar – novamente me contei – que a incompletude nos aproxima por nos revelar que o humano é um ser de relações. Lendo, ainda na escola, descobri que dentro das palavras moram histórias. Também elas não suportam a solidão e vivem uma para as outras. Cada palavra é uma frase, além de ser uma oração. E, por muitas vezes, a palavra me pedia para lhe desamarrar o que andava aprisionado. Uma palavra é capaz de desenrolar uma conversa. Escrever me pareceu também um jogo. Escrever é, de repente, se espantar ao descobrir que também as palavras falam. E eu, menino, brincava de libertar: (...)

Nenhuma palavra vive sozinha. Toda palavra é composta. Se escrevo mar, nessa palavra rolam ondas, viajam barcos, cantam sereias, brilham estrelas, algas, conchas e outras praias. Se digo pai, é aquele que me ama ou aquele que não conheci ou aquele, ainda, que me abandonou. Toda palavra brinca de esconder outras palavras. Quando se lê uma palavra, o coração escreve mais outras. Escrever é escutar a palavra e registrar o que ela nos pede. É a palavra que nos inscreve.” (Bartolomeu Campos de Queirós. Para ler em silêncio. SP: Moderna, 2007)

Para onde irão as nossas histórias considerando atividades que já têm respostas certas, em escritas que não abrem espaço para as singularidades dos alunos? Em leituras que não cabem interpretações, mas cópias e localização de informações? Para onde irão nossas palavras tecidas no nosso corpo, no dia-a-dia de nossos cotidianos, muitas vezes cheios de sombras e nuvens? Como nos inscrevermos nas palavras que falamos, ouvimos, lemos e escrevemos?

A meta do evento está bem clara no material de divulgação do III Seminário: “a terceira edição do Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire é uma aposta na crítica radical à educação instrumental como condição para a educação humanizada e democrática, que contribua para a formação de sujeitos críticos e livres. Em um período em que a avaliação em larga escala e a meritocracia ditam normas para o trabalho pedagógico, precisamos perguntar: de que modo o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire contribui para a reflexão e propostas para a educação do século XXI?”

Seis eixos temáticos orientaram a organização do Seminário e a inscrição de trabalhos (comunicação oral e pôster): 1- Prática educativa e educador sujeito pensante; 2- A história como possibilidade; 3- Usos da linguagem: a busca do momento estético na vida e na arte; 4- Educação popular e tecnologia da informação; 5- Há uma forma matemática de estar no mundo; e 6- Trabalho e produção de conhecimento. Os eixos compõem a concepção do Seminário de certo modo, dando-nos o caráter de sua abrangência temática.

Freire, em seu texto Educação e Mudança (1979), nos diz em relação ao sujeito que:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Com alegria, aceitei o convite para escrever a parte de Apresentação deste E-Book e com alegria também passo a palavra agora àqueles cujos trabalhos foram selecionados para serem apresentados e discutidos no III seminário. Peço licença a vocês entretanto para trazer dois parágrafos do artigo Carta de Paulo Freire aos Professores que foi publicado no periódico Estudos Avançados, n.15, de 2001, e está disponível na internet. Paulo Freire está exemplificando a ultrapassagem da experiência sensorial de uma adulta em sua leitura de mundo para chegar a compreender o valor do trabalho que estava realizando, como uma experiência cultural.

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a “experiência escolar”. Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto”. (FREIRE, p. 261)

Que estes três seminários sejam a semente de muitos outros no trabalho por uma educação humanizadora de uma sociedade democrática. Boas leituras!

Com quantas vozes se constrói uma utopia?

Um livro de muitas mãos, inclusive Castro Alves:

“Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
O livro caindo n'alma
É germe - que faz a palma,
É chuva - que faz o mar.”

Uma estreia: em um único livro, um conjunto dos dizeres. O Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire está hoje em sua terceira edição, e neste III Seminário, um desejo se faz real: publicamos o e-book que concentra os trabalhos produzidos pelos participantes. Realizar um seminário internacional que celebrasse as ideias de Paulo Freire nasceu da utopia e foi crescendo em ação.

O primeiro, em 2013, realizou-se com palestrantes internacionais, nacionais, e alguns minicursos. Éramos cerca de 400 pessoas, três argentinas, uma portuguesa e um cubano, os demais do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro. O encontro desses dois rios parece ter irrigado esse solo, daí, então, o segundo seminário se abriu para outras vozes: aconteceram os círculos de cultura, espaços de reconstrução do diálogo freireano. Ficamos mais potentes: em torno de 500 participantes, agora de outros lugares do país, ainda timidamente representados. Este terceiro traz representantes de quase todos os estados brasileiros, e também de Moçambique, Portugal, Colômbia e Argentina. Foram quase 200 trabalhos para serem apresentados nos círculos de cultura ou em forma de pôster. Após avaliação da comissão científica, foram aceitos para apresentação, 153 trabalhos para as sessões do Círculo de Cultura e 22 pôsteres.

Hoje, o já adolescente encontro exige a emergência do registro. Neste e-book estão os textos de comunicações e pôsteres aprovados para publicação. As marcas, antes guardadas em mentes e corações, agora se tornam perenes pela escrita.

Com base em princípios flexíveis e critérios não-rígidos, adotando, portanto, o rigor flexível sugerido pelo historiador Ginzburg, a publicação abrange tempos-espacos diferentes de construção, acolhendo a diversidade e a multiplicidade de olhares, de ideias. Foram aceitos e avaliados trabalhos de doutores, mestres, graduandos. A ideia de flexibilidade acompanhou o processo, para que se garantisse a permeabilidade do solo, abrindo-nos aos movimentos sociais e populares, às universidades, às escolas.

Ecoam, também, nesse diálogo, as vozes daqueles que, generosamente, debruçaram-se sobre os artigos e relatos de experiência que compõe esta publicação para avaliá-los e, quando era o caso, indicavam caminhos para que os textos fossem revistos, o que possibilitou que muitos participantes do seminário exercitassem não só a fala, mas também a escuta responsável.

Rubem Alves escreveu certa vez que sempre vê pessoas oferecendo cursos de oratória, nunca viu ninguém oferecendo um curso de escutatória. No nosso seminário, o que se propõe é a escutatória/falatória, a partir dos diálogos realizados nos círculos de cultura, que promovem uma falatória, pois todas e todos podem participar e não apenas quem apresenta seu trabalho. O objetivo é que este seminário seja marcado pelo diálogo entre os sujeitos que se escutam e que se falam, incluindo aqueles que não estejam presentes. A publicação desse e-book mira o acontecimento que transcorrerá em março de 2015, mas visa, também, ao grande tempo, que o antecede e que o prolonga.

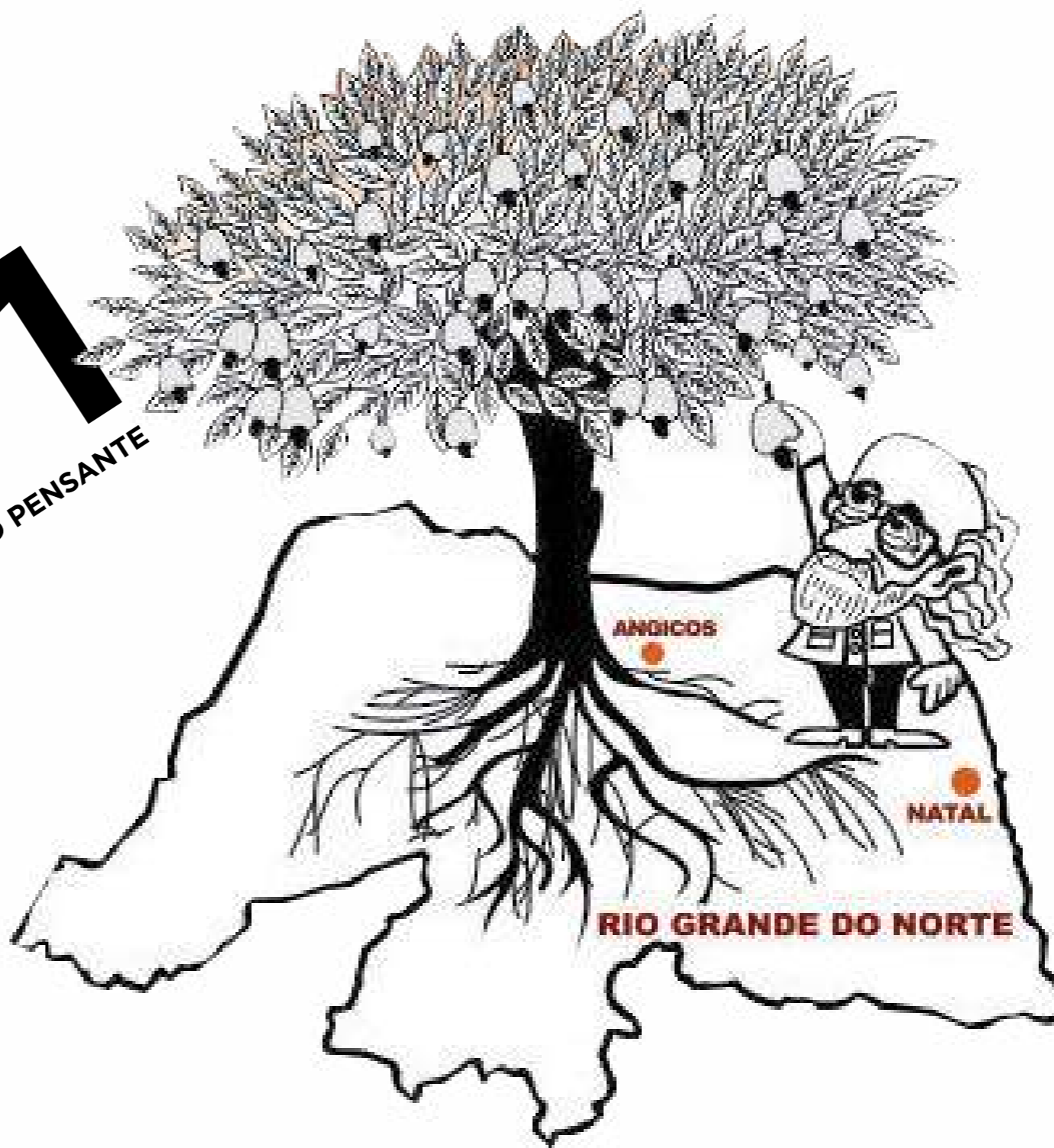
Fica aqui nosso convite, venha Paulofreirear conosco!

Cláudia Cristina dos Santos Andrade
Inez Helena Muniz Garcia
Lídia Maria Ferreira de Oliveira

*Comissão Organizadora do III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire
Coordenação da Comissão Científica do III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire*

EIXO 1

PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCADOR SUJEITO PENSAnte



AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ACERCA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

Autores: Alcicléa Ramos dos Santos- Pedagogia-FE/UFRJ-CFCH. Aluna. Brasil/RJ- clea_rj@yahoo.com.br
Profª Drª Ana Paula de Abreu Costa de Moura- FE/UFRJ- CFCH. Brasil/RJ-anapaulaabreumora@gmail.com
Orientação: Profª Drª Ana Paula de Abreu Costa de Moura

Resumo: O presente artigo intitulado “As contribuições de Paulo Freire para a formação docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e o processo de construção dos conhecimentos acerca do Sistema de Escrita alfabética” buscou através de uma pesquisa de cunho qualitativo investigar como o educador que se apropria do papel professor-pesquisador contribui para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética dos alunos. Para a análise dos dados, o estudo foi dividido em quatro etapas: revisão de literatura; elaboração e reflexão de materiais didáticos para dar suporte ao trabalho nas classes de alfabetização do programa; ida às turmas para realizar o trabalho com o material elaborado e análise das respostas dos alunos às atividades propostas. Dentre os resultados encontrados alguns foram selecionados para constar neste artigo, como o reconhecimento que um som pode ser representado por mais de uma letra.

Palavras-Chave: EJA, Professor-pesquisador, Sistema de Escrita Alfabética

O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, em especial com o processo de alfabetização, é cercado por muitos desafios, que passam pelos diferentes níveis de aprendizagem numa mesma sala de aula, o encontro de diferentes gerações, as atividades didáticas, até o entendimento de como os alunos jovens e adultos constroem seus conhecimentos acerca da escrita. Este último, muitas vezes, não é tido como relevante pelos educadores que trabalham nesta modalidade. Em seu processo de formação inicial os educadores, são estimulados a se preocupar com o “como” ensinar, e pouco são convidados a olhar para as construções realizadas pelos alunos adultos.

Neste sentido, o artigo aqui apresentado é parte de meu trabalho monográfico e tem como objetivo apresentar a importância do professor enquanto investigador de sua sala de aula, ou melhor, como um pesquisador para que este possa orientar melhor os seus educandos nas aprendizagens propostas. No decorrer da realização deste trabalho percebi o quanto se faz importante a fala de Paulo Freire (1996) quando este diz que não existe ensino sem pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE,1996, p.29)

O professor ao assumir sua posição de pesquisador, se coloca na posição daquele que não se contenta com o que é apresentado e posto, mas se indaga, questiona, investiga e age sobre a sua prática, fazendo um movimento de ação-reflexão-

ação, de recorrer aos estudos teóricos e a práticas, que ajudarão a desvendar as questões apresentadas pelo campo, que muitas vezes, não são respondidas isoladamente por leituras feitas sobre o assunto em questão.

Ao incorporar o papel de pesquisador, o educador se coloca na posição daquele que lê nas entrelinhas e não se conforma com o óbvio, mas busca “respostas” que possam dar um melhor suporte ao seu aluno. A pesquisa é tão importante quanto o ensino, pois ambos devem caminhar juntos, um complementa o outro.

Este fazer docente, muitas vezes, desprestigiado nas modalidades de ensino, encontra na EJA um espaço em que implica também em entender o lugar que esta ocupa na sociedade, pois em nosso país, mesmo com avanços e inserções em novas tecnologias, o número de analfabetos ainda apresenta dados alarmantes e preocupantes.

Se observarmos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 , o perfil dos sujeitos que buscam o estudo na EJA, são de pessoas com idades elevadas, que habitam localidades mais pobres, em especial do interior, que apresentam características afro-brasileiros, pardos e negros na sua maioria. Neste sentido, nosso olhar deve estar voltado para a formação do indivíduo, como aquele que traz suas percepções e impressões, acerca da vida e, através dela constrói novos conhecimentos, junto à escola e a professores, já que somos seres que o tempo todo estamos nos reformulando e adquirindo novas aprendizagens. Esse olhar voltado para a sala de aula, pode ser mais aguçado se aceitarmos o convite de Freire para ler a sala de aula como se fossem textos:

Se, para a leitura de textos, necessitamos de instrumentos auxiliares de trabalho como dicionários de vários tipos e enciclopédias, também para a “leitura” das classes, como se fossem textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade, crer nos outros mas não demasiado no que pensamos dos outros. Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. (2003, p.68)

Desta forma, o professor precisa ser um leitor de sua sala de aula, assim como o faz com um texto, que minuciosamente vai passando uma folha por vez, marcando as partes mais importantes, interpretando aquilo que consegue perceber e ao fazer esse movimento, ele se atentará para as especificidades de cada educando, pesquisando, procurando respostas de questões levantadas no cotidiano, mas não com um olhar de afirmação ou julgamentos sobre seus alunos.

Para esse movimento, Freire nos alerta que só se dará através do diálogo, que é de suma importância para uma educação libertadora. Educação esta que se dá na práxis, ou seja, a ação que se estabelece a partir da interpretação da realidade e da vida. A ação que decorre da compreensão, possibilita uma intervenção transformadora, imprimindo um movimento de ação-reflexão-ação. Segundo o autor, tanto a reflexão, quanto a ação precisam estar sustentadas na verdade, na palavra que anuncia o que é autêntico a todos, sem distinção de classes sociais. Neste sentido, a necessidade de problematizar o mundo se funda no pressuposto de que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

Os educandos não podem ser privados de conhecimentos, mas instigados a questionar, refletir sobre a realidade em que vive e não naturalizar as situações presenciadas no cotidiano. Na dialogicidade trazida por Freire, percebemos o quanto o papel do professor é importante, construtivo e transformador, pois no momento em que o educador anuncia a palavra com verdade e não a palavra pela palavra, refletindo em cima dela mesma e a incorporando, o seu educando pronunciará, problematizará e agirá com a verdade não só dita, mas incorporada pelo professor.

Neste sentido, a atuação do professor alfabetizador implica em que o mesmo tenha conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, para que possa conduzir seu aluno na construção da autonomia com a linguagem escrita, pois muitas vezes, encontramos presentes nas práticas alfabetizadoras uma falta de clareza da intencionalidade das atividades que são trabalhadas com os alunos. É muito comum, encontrarmos nas salas de EJA, materiais infantilizados, que trabalham os mesmos princípios do SEA, repetidas vezes, de diferentes formas, sem fazer com que o aluno avance em outras construções.

Para ser um professor alfabetizador, a pessoa a que se destina a esse desafio, precisa ter clareza do fazer pedagógico. Para alfabetizar, não basta estar alfabetizado, é preciso ter conhecimentos específicos que transpassam o conhecimento de mundo adquirido em discussões acaloradas, debates políticos, em rodas de conversas formais e informais. É necessária uma preparação prévia, onde se tenha uma intencionalidade, um objetivo, além de o trabalho atender a uma proposta que privilegie os conhecimentos específicos da escrita e os conhecimentos trazidos pelos alunos.

É importante ressaltar, que o trabalho apresentado teve origem no incômodo em responder a questões apresentadas na sala de aula de EJA, onde a todo o momento se percebia a dificuldade tanto dos alfabetizadores em alfabetizar e dos alunos em compreender a construção do sistema de escrita alfabética. Para tanto, a metodologia foi encaminhada pelo pressuposto teórico, que é preciso ler a sala de aula como um texto (FREIRE, 1994), onde cabe ao alfabetizador refinar seu olhar sobre cada aluno, não naturalizando as situações vivenciadas em sua sala, mas investigando na perspectiva de atuar como um alfabetizador-pesquisador, que reflete sobre sua prática e busca, a partir dessa reflexão desenvolver novas ações. Para o trabalho participaram, as turmas da Vila do João, Nova Holanda localizadas no Maré e Boogie Woogie que fica na Ilha do governador, todas situadas no Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa a que se destina o artigo está vinculada ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, ao qual sou integrante do grupo de pesquisa, que conta com seis projetos, todos voltados para auxiliar o processo de aquisição do código da escrita e leitura, cada qual em suas áreas do conhecimento, mas com mesmo objetivo e intencionalidade, através do movimento de retorno/resgate das histórias, já que é possível a valorização de suas raízes e de sua cultura, que muitas vezes é renegada pela sociedade.

Temos ciência que estamos diante de um enorme desafio, pois “Alfabetizar não é apenas aprender sobre o código, mas é também compreender um objeto de conhecimento complexo, que exige um trabalho pedagógico voltado para tal fim” (LEMLE, 2004, p. 115). Nesse movimento de preocupação na aquisição do código da escrita e logo as hipóteses trazidas pelos alunos, destaca-se a presença dos alfabetizadores em tais discussões, de maneira a permitir a criação de materiais pedagógicos de forma contextualizada e intencional.

Desta forma, o caminho trilhado para alcançar os objetivos e o desenvolvimento de tal investigação foi através de uma abordagem qualitativa, sendo dividida em quatro etapas. Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, trazendo autores que abordam o tema apresentado. A segunda etapa da pesquisa, consistiu na elaboração de material didático para o trabalho nas classes de alfabetização. Assim, foi escolhido o tema “Mulher” para nortear a elaboração das atividades, abordando mais especificamente, os subtemas Cotidiano e Identidade Feminina para dar suporte à investigação de forma contextualizada, destacando o uso e o trabalho com textos em sala de aula. Neste momento, os alfabetizadores foram convidados a participarem da elaboração e reflexão do material a ser utilizado em sala, cabendo a estes a função de desenvolver com os alunos o primeiro material elaborado com questões de interpretação e atividades de escrita.

Desse modo, a contextualização da atividade de pesquisa além de atender ao intuito de tornar o ensino divertido e sedutor, possibilitou ainda que os alunos refletissem a sua realidade, contribuindo assim, para que a turma se apropriasse melhor de seu processo de aprendizado. É importante ressaltar que as atividades foram pensadas para serem lúdicas e interdisciplinares, potencializando assim a sua produtividade, pois o tema foi escolhido a partir de aulas anteriores dos alfabetizadores que dialogaram com seus alunos e pesquisaram sua sala de aula, investigando que tema poderia contemplar o mundo de seus educandos.

Na terceira etapa da pesquisa, houve o desenvolvimento das atividades elaboradas junto com os alfabetizadores, que as trabalharam através de leituras e interpretações de textos, em torno do tema selecionado. Após a contextualização por parte dos alfabetizadores, os alunos fizeram atividades do segundo material elaborado e tiveram o acompanhamento da equipe de pesquisa, direcionados a investigar as respostas dadas pelos alunos nas atividades, que focavam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste momento, as ações se voltaram no mergulho no dia-a-dia da sala de aula e nas hipóteses dos alunos jovens e adultos sobre a escrita. Verificou-se a importância de aceitar o convite de Freire (1994) de ler a sala de aula como um texto e buscar perceber como os alunos estavam recebendo as atividades, as expressões de dúvidas, entendimentos, contentamento ou indiferença. Vimos a relevância de ler os sinais e os indícios que os alunos trazem para sala de aula e as ações que o professor faz, pois como assinala Garcia (2003, p. 26), no cotidiano escolar, “as leituras realizadas a partir dos indícios são as leituras possíveis”.

Por fim, a quarta etapa da pesquisa consistiu na avaliação dos dados coletados e o retorno deles aos alfabetizadores, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa, num movimento que se pretende de retroalimentação. Muitos foram os aspectos observados, onde numa das atividades construída pelo alfabetizador a partir do subtema “cotidiano”, havia uma solicitação ao aluno, para que este criasse uma frase com a palavra TEMPO, onde nesta atividade o objetivo era verificar se o aluno tinha se apropriado dos seguintes princípios: relação com a pauta sonora e a escrita; a direção da escrita, da esquerda para direita e, predominantemente, horizontal. Nas respostas foi verificado o não reconhecimento que um som pode ser representado por mais de uma letra, pois no exemplo abaixo, o aluno ao escrever a palavra HOJE coloca com (G) HOGE e CHUVOSO com (Z) CHUVOZO. Desta forma, ao olhar para uma simples frase, o alfabetizador consegue, enquanto pesquisador, reconhecer as pistas deixadas pelos alunos, que trazem consigo conhecimentos que são construídos através de atividades contextualizadas e com intencionalidade.

Verificamos também que uma mesma atividade pode abarcar vários princípios do SEA e até mais do que possamos imaginar, pois o intuito inicial do alfabetizador nesta atividade era trabalhar certos princípios, mas ao educando fazê-la verificou-se que na atividade abaixo, conseguiria verificar também o reconhecimento que um som pode ser representado por mais de uma letra.

- CRIE UMA FRASE COM A PALAVRA TEMPO:

HOJE: O TEMPO ESTAR CHUVOZCO.

Esta percepção só foi possível por que o alfabetizador havia incorporado o papel de professor-pesquisador, caso contrário, riscaria o G do HOJE e escreveria a letra J, não dando importância para a construção realizada pelo aluno. Com isto, o aluno se encheu de confiança para superar novos desafios da língua e o professor se tornou um facilitador e animador da aprendizagem.

Além da importância do professor pesquisador, com esta pesquisa percebemos que é preciso que o aluno avance e não fique estagnado em exercícios que trabalham apenas um princípio que ele já se apropriou, por isso, o professor deve planejar o seu trabalho em função do que os alunos já “demonstram saber” e do que ainda “precisam saber” sobre a escrita, promovendo situações, ao mesmo tempo, difíceis e possíveis. (WEISZ APUD SILVA & ANDRADE, 2005, P. 134) O educador, nesse viés, deve estar atento ao que o aluno irá apresentar, pois não deve desqualificar os conhecimentos da escrita, trazidos por eles, pois os alunos deixam indícios/pistas que poderão ser investigados e analisados por nós alfabetizadores, permitindo-nos compreender as aprendizagens já construídas pelo educando. Ao realizar tais observações, o alfabetizador estará agindo e refletindo sobre sua prática, permitindo investigar o processo de construção da escrita realizada pelos alunos jovens e adultos, além de ler a sala de aula como um texto, assim como nos convida Freire, durante seu processo de investigação destes sujeitos.

Assim, o registro organizado e sistemático, entendido como uma postura pedagógica inerente ao movimento de ação-reflexão-ação contribui para tomadas de decisões, planejamento das ações, avaliação. Além disso, “conceber a profissão de professor como uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante”. (WEISZ APUD SILVA & ANDRADE, 2005, p. 135).

Diferente da crença de muitos, entendemos que o aluno da EJA não é uma tábua rasa, mas é alguém que constrói saberes, que são e serão necessários à prática educativa do alfabetizador, pois a prática se dá no diálogo e na troca de conhecimentos cotidianamente entre professor-aluno-objeto de conhecimento. Ao permitir ser levado ao mundo do educando, o alfabetizador se tornará também um aprendiz, saindo da posição de portador invulnerável de conhecimento, esse privilegiado por muitas práticas educativas.

Ao adotar uma prática de professor - pesquisador, ele pode imprimir um movimento que possibilitará conhecer o campo de estudo da língua, bem como os conhecimentos advindos de seus alunos, pois, apesar de reconhecermos a seriedade com que os pesquisadores brasileiros vêm produzindo uma consistente literatura no âmbito da educação, os efeitos de tais avanços pouco se refletem no interior das escolas. (ZACCUR, 2002, p. 12).

Ao investigar sua sala, o professor deverá incorporar os princípios básicos do sistema de escrita alfabética (SEA) que devem ser apreendidos por ele e trabalhados em sala, permitindo a apropriação da escrita alfabética, essa que será desenvolvida e incorporada pelos alunos através de atividades contextualizadas e intencionais, voltadas para cada princípio específico do sistema de escrita. É relevante pensar que cada língua tem a sua forma escrita, veiculando significados específicos, no caso, da brasileira a organização espacial e direção se dão diferentemente da aprendida no Japão, logo a aprendizagem e princípios se darão de formas diferentes.

Ao repensar as iniciativas que contribuíram para a EJA, um grande precursor, merece destaque é Paulo Freire, este que trouxe para a modalidade de ensino, um olhar diferenciado, reflexivo, dinâmico, amoroso, de ânimo e superação, onde o ensino deveria estar atrelado sempre à vivência social e política do aluno. Neste viés se percebeu que ao educar um adulto não se pode utilizar materiais didáticos, como livros, cartilhas, textos entre outros, descontextualizados, sem objetivo e intencionalidade, muito menos sem refletir ou criar um diálogo com as experiências trazidas pelos educandos. Percebeu-se ainda, que a pesquisa é inerente ao fazer pedagógico qualificado.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges. **A pesquisa como eixo de formação docente.** In: Professora-pesquisadora - uma práxis em construção/ Maria Teresa Esteban e

Edwiges Zaccur. (Orgs.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Educação de jovens e adultos / Inês Barbosa de Oliveira e Jane Paiva (orgs.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2004. - (O sentido da escola).

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

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D' Água, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GARCIA, Regina Leite (org). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEAL. Telma Ferraz. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético:** Por que é importante sistematizar o ensino. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do Alfabetizador.** São Paulo - Editora: Ática, 2009.

ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização: Práticas Emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos.** In: Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome. Rio de Janeiro: Rovelli, 2011.

SINDICATO DOS SERVIDORES DA PREFEITURA DE AMARGOSA - SISEPA: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Adélia Maia Sampaio
Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Bahia - Brasil
dely_maia@hotmail.com

Íria Vannuci Barbosa da Silva
Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Bahia - Brasil
iria.tecelendo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões a partir do processo educativo desenvolvido pelo Sindicato dos Servidores da Prefeitura de Amargosa - SISEPA, no período de 2012 a 2015. O SISEPA é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em agosto de 1992 que tem como objetivo estatutário zelar pelos direitos dos servidores do município de Amargosa e tem como missão ser o elo entre os Servidores Públicos Municipal e o Poder Executivo. A vivência do SISEPA neste período tem possibilitado algumas discussões relevantes do ponto de vista do processo de mobilização social que tem como vertente o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas e democráticas direcionadas ao fortalecimento do movimento sindical. O sindicato ao longo deste período tem proporcionado algumas reflexões relacionadas à luta de classe dos trabalhadores, as quais estão fundamentadas na perspectiva da Educação Popular. Este movimento se constitui a partir da busca de informações acerca dos direitos trabalhistas vigentes, da apropriação e socialização destas informações, mas, sobretudo, a partir da produção de conhecimento. Essa experiência nos ajudou a refletir sobre importantes discussões do movimento sindical do ponto de vista da resignificação da luta de classe na atual conjuntura política e social do Brasil. Entre elas estão à possibilidade de constituição do Sindicato enquanto espaço de Educação popular; A intencionalidade do diálogo como prática educativa e a mobilização social enquanto um processo educativo e não uma ação pontual. Portanto, as transformações sociais não são ingênuas, tampouco, desvinculadas dos enfrentamentos políticos e organizacionais. As reflexões apresentadas neste trabalho refletem a necessidade da concepção de uma educação com responsabilidade social e política que pode e deve fazer parte da constituição de espaços coletivos, a exemplo dos sindicatos.

Palavras-chave: Movimento Sindical. Educação Popular. Mobilização Social.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento e a expansão do capitalismo os trabalhadores começaram a se reunir formando associações com o objetivo de lutar por melhores salários e principalmente por condições dignas de trabalho. Neste contexto, os trabalhadores possuíam apenas sua força de trabalho que era vendida por um salário, que não condizia com seu esforço braçal.

Os proletariados começaram a se unir e conseguem organizar-se em torno de um objetivo comunitário na luta sindical, até então não existia um amparo legal que os resguardasse em seus direitos. Percebe-se, ao longo da história, que os trabalhadores vivenciaram situações degradantes das quais homens e mulheres, durante décadas, sofreram opressões de capitalistas reacionários.

Os sindicatos constituem a organização de determinado segmento objetivando reunir e unir trabalhadores no intuito de fortalecer as condições necessárias para manutenção de suas vidas. De acordo com Antunes:

Os sindicatos são, portanto, associações criadas pelos operários para sua própria segurança, para a defesa da usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de um salário digno e uma jornada de trabalho menos extenuante [...] que o capitalista obriga o operário a exercer. (idem.1985, p.13)

Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões a partir do processo educativo desenvolvido pelo Sindicato dos Servidores da Prefeitura de Amargosa - SISEPA, no período de 2012 a 2015. O SISEPA é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em agosto de 1992 que tem como objetivo estatutário zelar pelos direitos dos servidores do município de Amargosa e tem como missão ser o elo entre os Servidores Públicos Municipal e o Poder Executivo.

Atualmente o SISEPA conta com 132 associados entre os segmentos do corpo de servidores públicos municipais. Entre estes estão, Auxiliares de Serviços Gerais - ASG; profissionais do administrativo, profissionais da saúde e da educação.

Sua criação adveio de conversas entre colegas servidores no que se refere à necessidade de uma organização que atendesse as demandas dos servidores, visto que individualmente era difícil reivindicar seus direitos. Na ocasião, sabia-se que em outros municípios os trabalhadores já se organizavam no tocante as questões dos direitos trabalhistas. Assim, de acordo com relatos de dirigentes do SISEPA, as primeiras providências para a criação do sindicato ocorreram através do Sr. Antônio Paulo Silva Bidarte (em memória) e o Sr. Miguel Longo Neto, servidores públicos municipais e associados fundadores do SISEPA. Para Antunes:

O sindicato ao tornar-se representante dos interesses de toda classe operária, conseguiu agrupar em seu seio todos os assalariados que não estavam organizados, evitando que o operário continuasse sua luta isolada e individual frente ao capitalista (1985, p.13).

Embora a luta do SISEPA, inicialmente não representava um enfrentamento direto ao modelo de produção capitalista, o cerne de sua discussão se constituía na organização dos trabalhadores/servidores da Prefeitura Municipal de Amargosa em prol da luta coletiva da classe trabalhadora.

Neste sentido, a caminhada do SISEPA no período de 2012 a 2015 considera a relevância do processo de mobilização social que tem como vertente o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas e democráticas direcionadas ao fortalecimento do movimento sindical proporcionando discussões que estão envolvidas na luta de classe dos trabalhadores.

Este trabalho destaca entre outras questões, algumas discussões que estão relacionadas no processo de reflexão do movimento sindical e como a experiência do SISEPA pode contribuir para a ampliação da discussão referente à temática.

DESENVOLVIMENTO

Para a compreensão do processo de desenvolvimento das práticas educativas dialógicas e democráticas no SISEPA foi importante considerarmos aspectos fundamentais. Primeiro, que as interações e as relações interpessoais, norteadas pelo exercício do diálogo, se constituíam enquanto dimensão educativa. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável: diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência” (FREIRE, 1983, pag. 68).

Segundo, falar de movimento sindical é falar de luta de classe que é falar, também, de relações sociais, de exploração do trabalho e, sobretudo, de formação política. Esta tomada de consciência potencializa os processos de organização, mobilização, articulação e apropriação de conhecimentos enquanto instrumentos de emancipação e empoderamento da classe trabalhadora.

As lutas da classe trabalhadora tem se caracterizado por uma dinâmica de constantes transformações organizacionais. Isso ocorrer, entre outros aspectos, pela ampla dimensão dos movimentos sociais no Brasil que vão desde os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST aos movimentos de bairros e dos sindicalistas. Tais movimentos, especialmente os movimentos sociais populares, são entendidos enquanto “forças sociais e correntes de opiniões e proposições sobre o conjunto social que, atuando nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social e garantem sua autonomia” (SOUZA, 2007, p. 53).

O SISEPA, por exemplo, embora não tenha estabelecido um programa educacional ou de formação política, a experiência organizacional que a instituição tem vivenciado no período de 2012 a 2015, apontou a possibilidade da dimensão educativa do trabalho sindical que tem como fundamento teórico a Educação Popular. Freire (2002, p.55) destacou que entendia a Educação Popular como o “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares [...] para o exercício do poder que necessariamente se vai conquistando...”

Como destaca Freire (2003) e Brandão (1983), esta concepção não se resume a uma metodologia de educação para classes populares ou a utilização de técnicas participativas. Para, além disso, é um movimento de educação que tem como principais vertentes a emancipação, o empoderamento, a autonomia, a transformação e a apropriação dos sujeitos no que se refere à

realidade em que vivem e as dimensões da vida social, política, pessoal, comunitária, ambiental e ética.

A educação popular se caracteriza, entre outras coisas, pelo processo educativo formativo marcado pelo compromisso com a transformação social e o fortalecimento da coletividade e pode ser considerada como um processo/movimento político pedagógico de educação que tem sido um contraponto as concepções tradicionais forjadas na concentração de poder e de conhecimento. Entre outros aspectos, a educação popular, emprega a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento entendendo que a produção deste, não acontece de maneira fragmentada ou à parte das relações construídas entre os sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que podemos considerar que o movimento sindical se fundamenta em um processo de mobilização social e de educação entendida enquanto “especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 109) uma intervenção que almeja mudanças radicais nas estruturas organizacionais da sociedade. Werneck e Toro destacam, ainda, que “um processo de mobilização social tem início quando uma pessoa, um grupo ou uma instituição decide iniciar um movimento no sentido de compartilhar um imaginário e o esforço para alcançá-lo (idem, 1996, p.43).

Este contexto nos levou a refletir sobre qual o imaginário do SISEPA durante o mandato 2012 - 2015 sob a direção do Sr. Maurício da Silva Santos . Em entrevista ele destacou que esta gestão estabeleceu como prioridade a busca constante e intensa pelos direitos dos servidores da prefeitura de Amargosa. “A minha vontade de ser e estar sendo o presidente do SISEPA é buscar de forma legal e bem contundente os direitos de todos os servidores. O SISEPA é um órgão representativo a serviço do trabalhador que tem a missão de unir classes e solidificar as lideranças com responsabilidade, ética e compromisso” (Maurício da Silva Santos, 2014).

De acordo com ele um sindicato não pode e nem deve assumir uma postura partidária, pois, o compromisso político e social é com a garantia dos direitos dos servidores. Afirma estar à frente desse segmento com o objetivo de buscar os direitos dos servidores.

Considerando a missão do SISEPA em defender os interesses econômicos e profissionais dos seus associados, como também contribuir no processo de mobilização e conscientização sobre a importância da luta constante em prol dos direitos trabalhistas, o sindicato se constitui enquanto espaço educativo de apropriação de saber e produção de conhecimento. Para isso, o processo de sensibilização contribui para que os sujeitos permaneçam em luta constante buscando um ser mais e não acomodar-se e conformar-se com as mazelas da sociedade.

Freire (2003. P. 127) ao destacar a discussão acerca da mobilização e organização ele enfatizou que “tanto mobilizar quanto organizar tem, por natureza, a educação como algo indispensável - isso é, educação como desenvolvimento de sensibilidade...” É esta sensibilidade que pode se constituir como um dos primeiros passos para o fortalecimento do movimento sindical.

Ainda neste sentido, Toro e Werneck (1996) afirmam que “um processo de mobilização passa por dois momentos. O primeiro é o do despertar do desejo e da consciência da necessidade de uma atitude de mudança. O segundo é o da transformação deste desejo e desta consciência em disposição para a ação e na própria ação” (idem,1996, p.43). Este movimento utiliza-se do

diálogo enquanto prática pedagógica no processo de mobilização e sensibilização da classe trabalhadora.

Na pedagogia Freiriana o diálogo é um componente que permite potencializar aprendizagens que contribuem no processo de construção da conscientização dos sujeitos em relação à compreensão e apropriação de conhecimentos, até então ignorados. Nessa interação através do diálogo, orientações e trocas culturais é que ocorrem as aprendizagens significativas na vivência do trabalhador. Nesta perspectiva, Freire (1983) afirma que:

A partir do momento que nos conscientizamos passa-se a ser um conhecimento e não mais uma ignorância: O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (idem, 1983, p. 30).

Para Freire (1980), o conhecimento permite ao homem apropriar-se de uma consciência crítica sendo fundamental na superação das dificuldades possibilitando um processo de sensibilização, intervenção e transformação em sua realidade, dando-lhe condições de transformar sua própria história irremediável e fatalista em um pensar a sua história como possibilidade e não com determinismo.

O sindicato enquanto espaço coletivo de aprendizagens e socialização de saberes e produção de conhecimento vêm se constituindo como prática educativa que pode promover intervenções através de estratégias dialógicas e democráticas contribuindo com a concepção do ser mais do homem e da busca da reflexão de si mesmo.

“Na ação que provoca uma reflexão que se volta a ela, o trabalhador social irá detectando o caráter preponderante da mudança ou estabilidade, na realidade social na qual se encontra. Irá percebendo as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência. (FREIRE. 1980. Pag. 48)

Neste movimento de reflexão é possível considerar que as ações e atividades cotidianas desenvolvidas no espaço do SISEPA se configuram, também, enquanto um processo de educação não formal, onde mesmo não existindo uma proposta educativa sistematizada, sua prática tem uma intencionalidade direcionada a conscientização dos servidores acerca dos seus direitos trabalhistas. Gohn (2008), ao mencionar esta discussão, destaca que,

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplas, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas organizações não governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade etc. (GOHN, 2008, p, 101).

De fato, podemos considerar que os sindicatos podem se configuraram enquanto espaços educativos mobilizadores que potencializam a participação dos sujeitos, a promoção de embates políticos e a construção de alternativas de organização social. Entretanto, não podemos desconsiderar a conjuntura política e organizacional atual dos movimentos sociais populares no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência vivenciada junto aos representantes do SISEPA buscamos, neste trabalho, tratar da relevância das discussões acerca do sindicato enquanto espaço de construção coletiva, de apropriação de saberes, mas, sobretudo, de produção de conhecimento e de mobilização social enquanto instrumentos de fortalecimento do movimento sindical. Neste sentido, consideramos ao longo do trabalho alguns aspectos do ponto de vista da discussão teórica da Educação Popular, da mobilização social, da compreensão do diálogo enquanto prática educativa, entre outras.

Estas considerações caminharam no sentido de compreender a experiência educativa do SISEPA e as possibilidades de construção em um espaço coletivo, uma vez que, o movimento sindical, embora fundamentado na luta pelos direitos da classe trabalhadora, o sindicato, enquanto organização social pode, não apenas ser um fim em si mesmo, ou seja, para além das conquistas trabalhistas o sindicato pode se constituir como instrumento de emancipação dos sujeitos e de transformações políticas e sociais.

Percebemos durante as discussões que a proposta de trabalho desenvolvida no período de 2012-2015 se baseia na concepção do diálogo enquanto uma possibilidade de estabelecer e construir relações entre o movimento sindical e o poder executivo, mas, sobretudo, enquanto prática pedagógica no processo de mobilização e sensibilização da classe trabalhadora.

Neste sentido, os principais resultados percebidos durante este trabalho estão relacionados ao restabelecimento do diálogo com o Poder Executivo Municipal, a reconstrução da credibilidade da organização diante dos seus associados, uma vez que, de acordo com o presidente do SISEPA, a prática do diálogo tem sido fundamental na construção das relações internas, bem como, tem possibilitado a participação mais efetiva dos associados.

Embora os resultados deste trabalho ainda sejam incipientes, trazem indícios de que o movimento educativo discutido nesta abordagem pode caminhar na perspectiva do empoderamento do sujeito, bem como, na busca da emancipação individual e coletiva e do fortalecimento da educação enquanto possibilidade de libertação de homes e mulheres de ideologias opressoras e dominantes.

Refletir sobre as discussões que estão envolvidas nos processos educativos do movimento sindical nos deu a possibilidade de ampliar e aprofundar o “enxergar” da realidade política e social vivenciada pelo movimento social no Brasil. Os desafios, as dificuldades e os limites enfrentados não podem ser desconsiderados ou mesmo ignorados. É necessário não perdermos de vista que os mais importantes avanços e as conquistas e transformações dos segmentos populares ocorreram a partir da organização, mobilização e articulação social.

Diante disso, algumas questões são consideradas relevantes do ponto de vista da análise sobre o porquê da desarticulação

e do “esvaziamento” nos movimentos sociais, entre eles, o movimento sindical.

Consideramos que os processos educativos de emancipação das massas populares podem resultar na mudança radical da estrutura organizacional da nossa sociedade. No entanto, isso não é possível se a classe do proletariado desconsiderar a importância da luta contra a dominação elitista em nossa sociedade.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e transformadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente. [...] Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mas que um puro fazer, é que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. (FREIRE, 2011, p.54,55)

Em outras palavras, não cabe ao movimento sindical, por exemplo, uma visão ingênua e uma condição estática e imutável diante da realidade social em que estamos inseridos. A ação transformadora advém de um processo político que tem uma intencionalidade educativa. Esta define a quem, contra quem e ao quê serve. Neste movimento, a prática da reflexão e do diálogo pode constituir e possibilitar tomadas de decisões a partir, não de interesses pessoais e particulares, mas, considerando os interesses coletivos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo C. - **O Que é Sindicalismo**. Coleção Primeiros passos, São Paulo Brasiliense - 1985.

CENDALES, Lola; MARINÓ, Germán. Educação não- formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

_____ **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários para a prática docente. São Paulo, Perspectiva: 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impacto sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2008.

HORTON, Myles e FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

TORO, Jose Bernardo e WERNECK, Nisia Maria Duarte Furquim. **Mobilização Social: Um modo de construir a democracia e a participação**. UNICEF- Brasil, 1996

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e Sindicalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO COGNOSCENTE

Alessandra de Oliveira
UFAC - Campus Floresta

Antônia Jociane de Souza Braga
UFAC - Campus Floresta

Jacson da Silva Queiroz
UFAC- Campus Floresta

RESUMO:

A pedagogia freiriana nos apresenta elementos constituintes para compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Neste contexto, se insere a proposta do presente artigo, cujo objetivo, é apresentar uma reflexão acerca das contribuições do trabalho docente como item indispensável para a construção de sua identidade como sujeito histórico, social, formador e transformador do meio em que está inserido. Discutiremos aqui, sobre os principais conceitos de uma educação como prática da liberdade dentro de uma relação dialógica (educador-educando) a partir da teoria educacional de Paulo Freire. Enfatizando que, a educação não é neutra e que o processo de construção de identidade dos seus sujeitos é desenhado em meio às relações envoltas no processo de ensino aprendizagem, processo em que o aluno, se torna um sujeito cognoscente, superando o conceito de educação bancária, onde são conduzidos à memorização e mecanização do que lhes é ensinado, e que esta, nega a dialogicidade como essência da educação. Nesse sentido, o educador não é apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Torna-se necessário nesta perspectiva comprometer-se em pensar o diálogo como o pensar verdadeiro, pensar crítico, em que há uma humanização dos que se relacionam, aprendendo e crescendo na diferença, respeitando um ao outro e assumindo-se como seres inacabados. Lançamos mão da pesquisa bibliográfica, essencialmente, nas obras de Paulo Freire, por entendermos que seus princípios teóricos e práticos constituem-se num ícone da educação, da educação de jovens e adultos e, como consequência, é necessário entender a formação do educador sobre outra ética para além dos pressupostos tradicionais do ensino.

Palavras Chave: Formação docente. Sujeito cognoscente. Educação.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação como processo em que o sujeito (professor) constrói e reconstrói sua identidade, pressupõe, antes, de mais nada, compreendermos o processo histórico em que surgiu a profissão e quais os significados que a mesma vem construindo durante este processo.

Para tanto, pretendemos através deste texto, promover uma breve reflexão acerca das contribuições do trabalho docente como item indispensável para a construção de sua identidade como sujeito histórico, social, formador e transformador do meio em que está inserido.

Partindo deste pressuposto, Paulo Freire, um dos educadores mais renomados da educação brasileira em seus discursos propõe uma educação em que o conhecimento seja reconhecido como uma produção social, que é resultado da ação e reflexão, e que a busca desse conhecimento seja o resultado da insatisfação com o que está posto.

A identidade do profissional docente começa a ser construída desde a escolha da profissão passando pela formação inicial e por todos os ambientes educacionais onde ele desenvolve o seu trabalho, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. Sua identidade só será construída a partir do significado social de sua profissão e dos significados que o mesmo confere a sua atividade docente, como ator e autor ao situar-se no mundo em sua história, e no sentido que este atribui ao “ser professor”. Deve ter uma postura que ultrapasse a função de ministrar aulas. Além de uma formação profissional de qualidade para o exercício da sua docência, a inovação que rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar configura-se em uma preocupação de uma formação política do educador como educador-educando.

A pedagogia Freiriana nos apresenta elementos constitutivos para compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), o mesmo apresenta sugestões sobre as práticas do professor mostrando a possibilidade dos educadores estabelecerem relações e condições na forma de educar, as relações entre si e seus educandos. Em uma linguagem bastante poética, instiga à uma reflexão sobre a prática, nos chamando à responsabilidade ética, a competência crítica e o engajamento libertador. Ele nos adverte ainda, a respeito da necessidade de adotarmos uma postura vigilante contra todo tipo de desumanização.

Para a elaboração do presente trabalho, lançamos mão de um estudo bibliográfico, onde os aportes teóricos utilizados foram: Freire (1996), Freire (2001), Gadotti (2011), Costa (1995) e Mendonça (2007), com o objetivo de conhecer o pensamento Freiriano acerca do papel social do profissional docente. Em seus estudos, nos oferece uma análise sobre funcionamento de uma educação que seja capaz de humanizar o indivíduo. Foi imprescindível a atenção quanto à bibliografia utilizada. MARCONI, LAKATOS (2012, p.43) nos diz que a pesquisa bibliográfica:

Trata-se de levantamento de toda bibliografia já publicada, em formas de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de

permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Os elementos teóricos utilizados neste trabalho nos remetem a abordar as principais situações de desafio social quanto à educação atual, a prática pedagógica e a construção da identidade dos educandos. Levando em consideração a formação do professor, bem como a sua identidade, sendo esta, elemento indispensável para a construção de sujeitos críticos, autônomos, cognoscentes. As reflexões aqui suscitadas nos faz construir novos conhecimentos sobre o processo de uma educação como prática da liberdade fundamentada por Paulo Freire, fluindo assim o mais puro significado da educação, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

BREVE HISTÓRICO

Os significados atribuídos à profissão docente se convergem na importância do ser professor, esta, requer muito mais que conhecimentos, ela requer iniciativa, responsabilidade compromisso e segurança, tendo em vista que o seu trabalho será realizado sempre em função do outro “o aluno”.

Historicamente a profissão docente se efetivou a partir da ideia de que a educação é um processo no qual se constrói e se efetiva a identidade dos sujeitos. Com o surgimento da escrita na Grécia antiga amplia-se a possibilidade de articulação entre o que se pensa e o que se faz, permitindo assim o conflito de ideias, propiciando uma maior clareza e rigor a respeito do que se pensa, e com isso estimula-se o desenvolvimento do pensamento crítico. E é em Atenas que surge a concepção de educação como um processo de formação do cidadão.

No final do século VI a.C. surge as primeiras formas de escola e com elas também as primeiras formas de educadores. O pedagogo que tem por função conduzir a criança ao lugar onde a mesma receberá instruções físicas. O pedótriba, que é o instrutor físico, este, não é apenas responsável pela educação física da criança, mais também pela sua educação artística (música, dança e poesia). O gramático que tem por função alfabetizar a criança, ou seja, ensiná-la a ler e escrever.

Nos séculos III e II a.C. a partir do contato com os povos helênicos há a necessidade de aprendizagem da língua grega, e é nesse contexto que surge os cursos dos gramáticos para atender aos novos anseios da sociedade em colocar os jovens em contato com os clássicos gregos. Eles levavam de porta em porta as instruções necessárias para a política, para os negócios e para os tribunais.

No século I a. C. são criadas as primeiras escolas municipais, dando aos mestres das artes liberais, o direito à cidadania, estes passam a ser funcionários da municipalidade. O imperador Juliano na tentativa de evitar a expansão do cristianismo, no intuito de impedir a contratação de professores cristãos exige que toda nomeação de professor seja confirmada pelo estado.

Os séculos XI, XII E XIII, são marcados pelo surgimento das cidades e com elas o surgimento de uma nova classe, a burguesia e a medida que essa nova sociedade vai se desenvolvendo surge então, a necessidade de um novo tipo de formação, formação

esta, voltada aos interesses da classe em ascensão. Segundo Nóvoa (1991, apud Costa 1995), “[...] enquanto na idade média o importante era a salvação do homem no além, na insurgente época moderna a preocupação se desloca para a salvação do homem aqui. Tem início o desenvolvimento de um modelo escolar cujo objetivo é a educação das crianças”.

Neste período é que se inicia a construção de uma identidade profissional a respeito do trabalho docente, tendo em vista que este trabalho, era considerado pela sociedade como uma vocação e a partir do final do século XVIII, três séculos após a idade moderna é que as atividades de ensino passa por mudanças, configurando-se como uma profissão. Neste contexto a função docente é definida como um corpo de saberes próprios historicamente ligados á atuação de teóricos e pedagogos.

No século XIX, com a crescente demanda por escolas faz com que os aparelhos ideológicos de estado se dediquem ao jogo político no qual os professores assumem um papel fundamental, o de assegurar a integração política e social através da escola. O final deste mesmo século é marcado pela feminização do corpo docente, o que contribui para uma desvalorização significativa da profissão. Neste século, a escola é concebida como libertadora da ignorância e como instrumento de igualdade entre os cidadãos.

Em Pedagogia da Autonomia, uma das obras mais importantes de Paulo Freire, o mesmo discuti a respeito do papel social do profissional docente, oferecendo-nos uma análise penetrante do funcionamento de uma educação que seja capaz de humanizar o indivíduo. O autor enfatiza, que a formação do professor é permanente, assim sendo ele não é apenas um formador, mas também um sujeito a ser formado no processo ensino aprendizagem. FREIRE (1996, p.23) diz:

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Assim sendo, a profissão docente é constituída por uma dicotomia, ou seja, não há ensino sem aprendizagem e virse versa. O professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender, portanto, os mesmos estão envoltos em um processo dicotômico em que um inexistente sem o outro. É neste processo, que o professor constrói e reconstrói sua identidade e o aluno a sua consciência crítica.

DIÁLOGO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Diante das exigências educativas críticas que surgem na sociedade atual o pensamento de alguns autores são sem dúvidas inspirações necessárias à prática educacional transformadora.

Paulo Freire em Pedagogia da autonomia (1996) nos exorta a respeito da conscientização ratificadora política e a função social da formação humana. Ele nos apresenta sugestões sobre as práticas do professor mostrando a possibilidade dos

educadores estabelecerem relações e condições na forma de educar (as relações entre si e seus educandos). Em uma linguagem bastante poética, instiga à uma reflexão sobre a prática, nos chamando à responsabilidade ética, competência crítica e o engajamento libertador. Ele nos adverte ainda a respeito da necessidade de adotarmos uma postura vigilante contra todo tipo de desumanização.

Sendo assim é preciso refletirmos sobre a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade enfatizada por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2001), especificamente no capítulo 3. Quando o indivíduo encontra a palavra no aprofundamento do diálogo como fenômeno humano lhe é possibilitado na análise do diálogo à busca de seus elementos constituintes. Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre duas dimensões, a ação e reflexão do trabalho docente o que é chamado de práxis pedagógica, esta verdadeira palavra lhe subsidiará na transformação do mundo.

Percebemos que quando a palavra está em uma dimensão de ação sacrificada automaticamente a reflexão se torna verbalismo. O professor tem uma importante responsabilidade, primeiramente a de se assumir-se como sujeito socialmente ativo, como também tornar o outro (aluno), transformador do mundo em que vive. A esse respeito Freire (2011, p.108) diz que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

A palavra que Freire nos faz refletir é verdadeiramente o trabalho docente, a práxis, a transformação do mundo, sendo ela direito de todos, não apenas de alguns privilegiados. Os oprimidos socialmente, tem por direito uma formação que os garanta a educação como prática da liberdade, para que possam construir-se sujeitos cognoscentes. A prática educacional não é neutra, por isso a ação docente exige comprometimento e competência profissional que forme indivíduos capazes de superar a heteronomia em nome da autonomia. FREIRE (1996, p.71), enfatiza que “em nome do respeito que devo aos alunos (...) não tenho porque ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta omissão do professor em nome do respeito ao aluno talvez seja a pior maneira de desrespeitá-lo”. Nos espaços formativos, onde a prática do professor acontece, a reflexão sobre a prática pedagógica será indispensável para a transformação da consciência de seus educandos, dando-lhe a possibilidade da construção da identidade do sujeito cognoscente. Um sujeito que seja autônomo, capaz de decidir, escolher e intervir em sua própria realidade.

Rompendo com a concepção de educação bancária como instrumento de opressão em que “o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” FREIRE (2011), os professores devem se apropriar da educação dialógica afim de superar uma ação pedagógica reprodutora.

Tendo em vista o que foi dito, a nova formação do professor deve basear-se no diálogo. Freire (1980, p.23), ressalta que: “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialoguem, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. A práxis pedagógica do educador é de fundamental importância para o processo ensino

aprendizagem, desde que o mesmo assuma o verdadeiro papel da sua profissão, sendo ele o mediador deste processo e não o detentor de conhecimentos. Gadotti (1999, p.2), a esse respeito enfatiza que:

Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

O autor fala de como é ser professor, ser educador. Para ele, o educador é um intelectual dirigente e orgânico, e em uma sociedade dividida, ele não pode adotar uma postura de neutralidade. Numa perspectiva emancipadora, o educador é intelectual orgânico das classes populares, a favor dos interesses das pessoas que necessitam de educação.

A pedagogia dialógica apresentada por Paulo Freire (1980), propõe superar o conceito de uma pedagogia tradicional, superando a educação bancária em que os educandos não tem o direito se expressarem criticamente sendo reprodutores dos conhecimentos postos pelos dominantes. O professor como detentor de todo conhecimento ministrava conteúdos impregnados de ideologias dominantes. Freire (2011), enfatiza que “para o educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos” O diálogo entre professor e aluno como elemento norteador para a construção do conhecimento em uma dimensão reflexiva.

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Gadotti (2011) acrescenta que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas.

Escolher a profissão de professor não é escolher um ofício qualquer. A docência como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza. Daí a necessidade de se refletir hoje, sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada deste profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste trabalho, procuramos articular a reflexão a cerca da importância da dialogicidade para construção da identidade do sujeito cognoscente, dando ênfase ao processo de formação docente como elemento indispensável nesta construção.

No contexto educacional atual, é necessário ser superado a relação antidialógica entre professor- aluno, evidenciado a superação de uma educação mecânica que em suma, acaba por ignorar a construção do conhecimento. Cabe ao professor nesse contexto, favorecer a aquisição do saber que surja a partir do diálogo, possibilitando que os educandos sejam também sujeitos do processo de ensino aprendizagem, dirimindo as hierarquias.

Percebemos que o diálogo para Paulo Freire é a possibilidade de refletir verdadeiramente sobre o trabalho, a práxis, a transformação do mundo, sendo ela direito de todos, não apenas de alguns privilegiados. A essência da educação refere-se à dialogicidade dita por Freire. Este diálogo tem uma intensa relação com a formação do professor e com a construção da identidade do sujeito cognoscente, para que estes possam tomar consciência de seus direitos.

O estudo nos proporcionou uma profunda reflexão a respeito da responsabilidade do educador, diante das exigências educacionais que nossa realidade apresenta. A prática pedagógica deve está voltada para formação de sujeitos que assumam a responsabilidade e o comprometimento com a transformação da realidade em que estão inseridos.

Embasados na teoria Freiriana procuramos promover uma breve reflexão acerca das contribuições do trabalho docente como item indispensável para a construção de sua identidade e da transformação da consciência dos educandos, tornando-os sujeitos histórico e não apenas objetos da história. A prática pedagógica orientada pela dialogicidade é o instrumento que possibilitará aos educandos a construção de sua identidade cognoscente dentro na lógica de uma educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.- São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 50. ed. rev e atual./ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GADOTTI, M: **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed.- 7. Reimpr.- São Paulo: Atlas, 2012
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **Educação e Sociedade em uma perspectiva sociológica**. PED- EaD, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Célia Dantas Tanure
UNEB/BA-Brasil
anatanure@gmail.com

Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira
UNEB/BA-Brasil
mariaoliveira@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões realizadas a partir dos estudos teóricos no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA - UNEB - BA. Objetiva contribuir com as discussões sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos - EJA, além de refletir sobre as proposições de políticas públicas que objetivam atender a esses jovens e as implicações destas políticas públicas no cotidiano escolar. Amparada em estudos de teóricos, nos diálogos junto ao corpo docente e discente e em levantamento de dados quantitativos da matrícula dos alunos da EJA, buscamos trazer informações que podem contribuir nas discussões sobre o rejuvenescimento da EJA e as implicações deste na prática educativa. Inicialmente, foi feita a análise e reflexão de dados quantitativos dos alunos matriculados em 2014, em uma escola estadual de Feira de Santana, Bahia, no turno noturno que atende a alunos na EJA da zona rural e urbana perfazendo um total de 170 alunos, com a comprovação do movimento de juvenilização/rejuvenescimento da EJA. Traz também o conceito de juventude e as implicações trazidas pela participação cada vez mais de jovens na EJA às práticas dos professores, assim como a importância da formação continuada. Em seguida, dispõe uma reflexão sobre políticas públicas. Por último foi feito um paralelo entre a Política de EJA- Aprendizagem ao Longo da Vida e os dados qualitativos levantados a partir da pesquisa junto ao corpo discente. Para fundamentar as discussões deste estudo destacamos: Arroyo (2011), Costa (2013), Cury (2014), Freire (2011), Dayrell (2011), Pimenta (2010) e Souza (2006).

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Juvenilização; Prática Educativa

Introdução

As reflexões e considerações trazidas neste artigo são resultados de estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA oriundas das discussões teóricas nas aulas e das pesquisas realizadas no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos em andamento e, sobretudo da atuação enquanto coordenadoras pedagógicas com trabalhos desenvolvidos na EJA da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Esse estudo tem por objetivo contribuir com as discussões sobre o processo de juvenilização da EJA as proposições de políticas públicas que objetivam atender aos jovens cada vez mais presentes na EJA e as implicações destas no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas a realidade nas salas de Educação de Jovens e Adultos vem mudando e se configuram atualmente pela presença na grande maioria de jovens, que objetivam completar a sua escolarização, o que vem despertando a atenção dos estudiosos no sentido de compreender e buscar alternativas no espaço escolar para este fenômeno cada vez mais presente na realidade das escolas brasileiras. As pesquisas realizadas no meio acadêmico e a análise da realidade vivida atualmente pelas escolas indicam que a sua organização em termos pedagógicos, estruturais e administrativos não dão conta de atender as demandas destes jovens da EJA o que implica em abandono ou numa continuidade dos estudos sem sentido para os mesmos. Assim, é imperativo para as escolas se constituírem em um cenário que atendam as demandas dos jovens o que perpassa também pela proposição de políticas públicas no que diz respeito aos âmbitos federal, estadual e municipal. Política pública entendida segundo Peters (apud SOUSA, 2006) como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Atualmente, em atendimento a esta demanda, a Rede Estadual da Bahia implantou em 2014, uma política pública para atender aos jovens de 15 a 17 anos intitulada Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil-Ensino Fundamental para Estudantes de 15 a 17 anos, voltada para atender a alunos com distorção idade-série. E para atender a jovens a partir de 18 anos, a Política de Educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao Longo da Vida, documento elaborado de forma participativa tendo como princípio básico a escuta das diversas representações do segmento escolar (gestores, professores e alunos), Movimentos Sociais como os Fóruns Regionais de EJA, universidades, Sistema S, Organização Não-Governamental, Gestão Pública. Vale ressaltar a interlocução com o Conselho Estadual de Educação (CEE) a fim de garantir conformidade às exigências legais necessária no seio educacional.

Para consubstanciar nossas reflexões foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo participante, com os jovens/sujeitos da EJA, associada a uma pesquisa quantitativa com análise de dados da matrícula destes jovens, com o objetivo de contribuir com as discussões sobre o processo de juvenilização da EJA, além de refletir sobre as proposições de políticas públicas que objetivam atender a esses jovens e as implicações destas políticas públicas no cotidiano escolar e na prática educativa dos docentes que atuam na EJA. Para tanto, foram ouvidos estudantes do turno noturno de uma escola da Rede Estadual de Ensino, na faixa etária de 17 anos a 50 anos de idade, da zona urbana e rural, perfazendo um total de 170 participantes.

Um olhar diverso para a realidade da juvenilização da EJA

Acompanhando o segmento EJA na Rede Estadual percebemos mudanças significativas no cenário das escolas a partir

da década de 90, tendo em vista a presença cada vez mais intensa dos jovens na EJA. A partir de inquietações, buscamos compreender esse fenômeno realizando uma pesquisa em uma escola específica da Rede Estadual de Ensino que oferece a Educação de Jovens e Adultos com ensino presencial atendendo a alunos da zona urbana e rural no segmento correspondente ao Ensino Médio, Tempo Formativo III, com 14 professores atuando nesse segmento sem formação específica em Educação de Jovens e Adultos.

Década	Quantidade de Estudante
Década 50	02
Década 60	08
Década 70	19
Década 80	41
Década 90	100
Total de estudantes matriculados	170

Tabela 1 - Relação entre quantidade de estudantes e as décadas de nascimentos matriculados na EJA no turno noturno em 2014.

Para reiterarmos o panorama sobre a juvenilização da EJA levantamos dados referentes à matrícula no turno noturno em 2014, o que nos proporcionou analisar a quantidade de estudantes e as décadas de nascimentos de 170 estudantes, comprovando esse fenômeno. A tabela acima indica que 58,82% dos estudantes matriculados em 2014 nessa Unidade Escolar são nascidos na década de 90 e possuem entre 15 a 24 anos, portanto jovens, comprovado pelo documento oficial Juventude Levada (Em) Conta (2013) que considera jovens, os brasileiros que estão numa faixa etária entre 15 e 29 anos. Esses dados quantitativos são importantes para mapear a realidade, mas apenas os dados etários, não atendem a complexidade do fenômeno da juvenilização da EJA e das implicações disso na prática educativa.

Tendo em vista essa complexidade é importante definirmos o que concebemos por juventude. (ABRAMO, 2011), (ABRAMOVAY, 2006), (SPOSITO, 2011) (ESTEVES, 2007) discutem juventude nos seus estudos em uma perspectiva sociológica, compreendendo esta como uma categoria social, heterogênea construída a partir de um enfoque histórico, cultural e social. Segundo Dayrell, (2011, p. 55) “Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos”. Arroyo (2011), também contribui de forma significativa para esse entendimento quando nos traz que,

Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, em movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. (ARROYO, 2011, p. 21)

Essa compreensão sobre juventude a partir do enfoque sociológico, indica a necessidade das escolas reverem seus currículos, suas práticas educativas, a formação continuada de professores e a adequação de seus espaços físicos além de outras questões impulsionadas pelo fenômeno da juvenilização. Assim é fundamental ao processo de ensino desenvolvido na EJA buscar novas abordagens, se reinventar para dar conta deste perfil dos jovens estudantes presentes no espaço escolar.

Nessa busca pela reinvenção do processo de ensino, reiteramos a importância da formação continuada do professor tendo em vista uma aproximação deste ao universo juvenil como possibilidade de mudanças na sua prática educativa de forma a estar em consonância com a realidade dos jovens que ora se apresentam. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que “reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola”. Contribuindo com essa discussão, Cury (2014) sobre a formação continuada nos diz que, “a busca de uma solidez teórica e, ao mesmo tempo, a busca de práticas novas que signifiquem para essas faixas etárias a explicação e a efetivação de um direito que lhe foi negado” (CURY, 2014, p. 19-20). Em contribuição também sobre os investimentos na formação continuada do professor, Arroyo (2011) diz que,

Poderíamos encontrar outros indicadores de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Um dos mais promissores é a constituição de 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. (ARROYO, 2011, p. 21)

Corroborando com Arroyo, essa reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos demanda uma formação continuada dos docentes que contemple as especificidades da EJA. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelece no seu art. 17

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções

teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Nesse processo de formação Brunel (2014), ressalta a importância de a escola conhecer quem são os jovens que cada vez mais adentram a EJA. Para tanto, é fundamental ao professor conhecer os sonhos, os desejos, as identidades, trajetórias, expectativas e culturas presentes no universo juvenil.

Por conta da importância desse conhecimento, a pesquisa participante na escola abrangeu ainda a escuta dos 170 estudantes, no que diz respeito a ações que a escola pode promover no espaço escolar para tornar a mesma mais atraente mais motivadora e mais próxima da realidade dos alunos que frequentam o turno noturno. A pesquisa teve como base a seguinte pergunta: O que podemos fazer para tornar nossa escola melhor? As respostas foram compiladas e estão dispostas em tabela abaixo:

O que podemos fazer para tornar nossa escola melhor?

Implantar cursos profissionalizantes

Instalar refletores na quadra de esporte a noite:
Para atividades de Educação Física e jogos

Colocar música na hora da entrada dos alunos

Reativar a radio da escola

Uso do laboratório de informática

Implementação de Projetos Didáticos

Usar mais a biblioteca à noite

Usar mais a Sala de Vídeo

Colocar uma televisão na área no horário de chegada dos alunos

Disponibilizar jogos na área para os alunos

Tabela 2 – Respostas dos estudantes da EJA -Tempo Formativo III de uma escola da Rede Estadual da Bahia do município de Feira de Santana-2014.

A partir da análise da tabela 2 com as respostas dos estudantes sobre como tornar a escola melhor, percebe-se uma distância sobre o que é realizado pela escola e o desejado pelos alunos. A escuta a esses jovens, revelou a necessidade de mudanças no espaço escolar no que diz respeito à prática pedagógica, gestão escolar, coordenação pedagógica e investimentos no espaço físico escolar.

Essas mudanças correspondem ao uso mais intenso do laboratório de informática, da biblioteca e da sala de vídeo, espaços que normalmente são pouco utilizados com os alunos da EJA. A fala dos alunos também nos reportam a novas configurações ao uso do espaço físico no turno noturno (música na hora da entrada, uso da quadra à noite para atividades físicas, cafezinho, iluminação dos jardins, reativar a rádio da escola) assim como mudanças na prática educativa do professor ao desejarem vivenciar a implementação de projetos didáticos. Estes espaços principalmente a sala de vídeo e o laboratório de informática estão bem próximos ao cotidiano deles: som, movimento, interação, possibilidade de usar o computador atraem esses jovens pela sua diversidade e dinamismo. Quanto à realização dos Projetos Didáticos os alunos sentem falta à noite, pois trazem a referência do diurno que possuem Projetos já consolidados durante o ano letivo.

Compreendendo a juventude a partir das suas pluralidades e peculiaridades é possível à escola um olhar mais cuidadoso e compreensível para os desejos expressos em suas falas. O fato de desejarem uma organização melhor do espaço físico favorece o diálogo entre os pares, o estabelecimento de vínculos afetivos, de amizades e de pertencimento a grupos e à instituição escolar. Assim, ao analisarmos o atual contexto da nossa sociedade e tendo em vista o panorama da violência a que esses jovens estão submetidos, a escola ainda se traduz como um espaço de convivência, de fortalecimento de identidades, estabelecimento de relacionamentos afetivos, aspectos importantes para o ser humano, principalmente para os jovens em processo de formação. Nesse sentido é fundamental a criação de políticas públicas voltadas para atender à juventude nas salas de aulas da EJA.

A Política Pública de Educação de Jovens e Adultos no atendimento à juventude.

Dadas às particularidades que a juvenilização impõe à escola, é necessário se construir políticas públicas que atendam as demandas advindas de novo contexto escolar. Na Bahia temos a Política de EJA- Aprendizagem ao Longo da Vida, implementada a partir de 2009 nas escolas que oferecem a EJA na Rede Estadual de Ensino.

As orientações dessa proposta estão pautadas em uma “Pedagogia Crítica” que teve referências nos estudos da psicogênese de Piaget e nas concepções de educação de adultos de Paulo Freire. Essa política se orienta “pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social” (BAHIA/SEC, 2009. p. 9). Essa concepção freireana exige dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma mudança, certamente, de paradigmas para ser colocada em prática. Freire postula que é no diálogo entre educando e aprendente que ambos vão se formando num processo dialógico de interação.

É importante ressaltar a importância de Paulo Freire no cenário da EJA. Seus estudos revolucionaram o pensamento pedagógico sobre a alfabetização de adultos nos últimos 50 anos. Costa (2013, p 280) nos aponta que “A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular no início dos anos 60 e seu legado teórico e prático é uma referência internacional na área da educação”.

A Proposta Curricular da EJA intitulada Educação De Jovens e Adultos – Aprendizagem ao Longo da Vida tem como princípios fomentar as práticas dialógicas e emancipação dos estudantes. Esse documento na sua organização fomenta a articulação e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas quando propõe Eixos Temáticos e Temas Geradores para orientar as práticas pedagógicas dos professores e favorecer a aprendizagem dos alunos com um maior sentido para o mesmo o que favorece de forma impar a organização de Projetos Didáticos. Assim, mais uma vez lembramos a necessidade de se investir na formação continuada dos professores no sentido de dar um subsídio maior a eles no que diz respeito ao trabalho realizado em sala de aula e o que demanda a Proposta Curricular.

Essa proposta caracteriza-se pela flexibilidade, pela ausência de rigidez no currículo, possibilitando ao professor aproximar a sua prática educativa ao universo juvenil. Em função disso, ela defende o espaço de diálogo, do planejamento coletivo no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem através do estudo de Temas Geradores

Como conhecimentos primeiros, indicados como possibilidades de estudo/trabalho e não como imposições, os Educadores devem identificar junto aos coletivos de sujeitos da EJA temas que sejam próprios à realidade destes e de necessidade de estudo. Desses temas devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas para estudo e aprofundamento. (BAHIA/SEC, 2009. p. 20)

É importante anunciar que a proposta de planejamento de trabalho interdisciplinar da política atende de forma efetiva à parte da demanda exposta pelos alunos se consubstanciada na prática. A área de Linguagem que engloba matérias como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Sociologia, Filosofia, Artes e Atividades Laborais possibilita ao professor articular o uso dos espaços da biblioteca, sala de vídeo, sala de informática através de projetos didáticos que envolvam os estudantes, construa autonomia e ampliem suas competências.

Conclusão

Nas últimas décadas assistimos e presenciamos a entrada de jovens na Educação de Jovens e Adultos, fenômeno este que podemos atribuir a diversas causas como, por exemplo, o desejo de continuar seus estudos ou concluí-lo objetivando o mundo do trabalho. Esta e outras causas vêm mudando de forma gradativa os contornos da EJA fazendo com que esta modalidade de ensino se adeque as novas demandas advindas desta juvenilização. Desta forma, faz-se necessário a escola conhecer quem são esses jovens tendo em vista seus pertencimentos, pluralidade e heterogeneidades. Assim, todas as discussões, pesquisas e estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos e juventude indicam a necessidade e urgência da EJA repensar as suas configurações no sentido de atender as novas demandas que se apresentam na escola. O reconhecimento destas demandas implica necessariamente em retirar os jovens que hoje compõe a EJA da invisibilidade no qual ainda se encontram, tornando o trabalho da escola e conseqüentemente da EJA cada vez mais distante do projeto de vida desta juventude. É imprescindível também que a escola assegure um currículo e práticas de sala de aula que atendam aos anseios destes jovens como, por exemplo, compreender que o jovem tem uma forte relação com o mundo do trabalho, uma necessidade pela própria natureza

de participar de atividades mais dinâmicas, envolventes e que extrapolem a sala de aula.

Um olhar mais apurado sobre a proposta curricular do Estado da Bahia, Política de EJA- Aprendizagem ao Longo da Vida nos faz concluir que, em seus princípios, o documento atende às demandas impostas pela juvenilização da EJA. Entretanto, ela ainda não está concretizada na sua essência devido à necessidade de maiores investimentos na formação continuada do professor no que diz respeito ao conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, a juventude e a estruturação e organização da proposta curricular.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação, 2009.

BRASIL. **Documento Juventude Levada (Em) Conta. Demografia**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Juventude-Levada-em-Conta.pdf>. Acesso em 23/01/2015

COSTA, Júlio Cesar Virgínio da. **Palavras para ler, entender e sentir Paulo Freire**. In: Educação em revista; Belo Horizonte, v. 29, n02, p. 279-285, jun 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Aula Inaugural**. In: SILVA, Analice da. Diálogos com a Juventudes Presentes na EJA. Belo Horizonte: MAZA Edições, 2014. p. 19

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais - novos sujeitos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.55.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 14.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

DIÁLOGOS E VIVÊNCIAS COM A LEI 10.639/2003 A PARTIR DA PROPOSTA FREIRIANA

Ana Claudia Dias Ivazaki
Universidade Estadual da Paraíba – PB, Brasil
anaivazaki@gmail.com.br
Margareth Maria de Melo
Universidade Estadual da Paraíba – PB, Brasil
margarethmmelo@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho é um relato de experiência vivido em sala de aula da Educação Infantil sobre a implementação da Lei 10.639/2003. Objetiva discutir a importância do diálogo e da diversidade nas relações que permeiam a escola. Pautamo-nos na proposta freiriana, como metodologia, em que a palavra diálogo assume uma conotação mais ampla do que aquela que usamos cotidianamente. Para Freire “diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” (2005, p.95). Nessa perspectiva, trabalhamos com roda de conversas, contação de história, atividades lúdicas que envolveram bonecas negras, dentre outras. Os professores da Educação Infantil precisam refletir sobre sua prática docente e de forma crítica e amorosa se permitir ousar em novas práticas e estudos. Essa reflexão-ação se dá quando existe confiança, amor, humanidade. No que tange a questão Ético-Racial, sabendo ser o Brasil um país rico em diversidade, porém racista, muitas crianças negras sofrem discriminação, veladamente ou não. No entanto, as consequências desses atos racistas podem ser sentidos ao longo de toda vida, pois muitos brasileiros não conhecem suas matrizes, indígena e negra e tentam de alguma maneira se enquadrar num padrão europeizado, em que se assumir branco parece ser a melhor opção para viver numa sociedade impregnada pela cultura do branqueamento. Assim, percebemos que o trabalho com a lei 10.639/2003, permitiu um crescimento pessoal e profissional, pois desafiou a superação de limites, permitiu a descoberta de novos conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas e atividades lúdicas que favoreceram a valorização da auto-estima das crianças negras e a formação de uma identidade a partir da cultura afrobrasileira. É direito de todos os brasileiros brancos e não brancos, conhecer a sua própria história e valorizar de maneira igualitária todos os que fizeram e fazem dessa nação aquilo que ela é, a nossa casa, a nossa pátria amada.

Palavras-chave: Diálogo. Lei 10.639/2003. Educação Infantil.

O presente artigo trata de um relato de experiência vivido em sala de aula da Educação Infantil sobre a implementação da Lei 10.639/2003. Seu objetivo é discutir a importância do diálogo como uma metodologia para vivência da diversidade nas relações que permeiam a escola. Nossa experiência ao longo dos anos tem nos mostrado que o racismo se faz presente desde cedo em nossas vidas, pois é socialmente construído.

Assim sendo, quando uma mãe escolhe determinado brinquedo, ou material de uso pessoal, ou mesmo livros, ela pode, até de forma ingênua, está reforçando a cultura do branqueamento. Não é incomum os personagens preferidos estampados nos

mais variados objetos reforçarem o estereotipo de beleza européia. Com isso, é difícil para as crianças negras e não brancas encontrarem heróis e heroínas que representem sua etnia.

Trabalhando com crianças de creche há alguns anos temos constatado que se faz necessário uma reflexão a cerca dos ícones de beleza que são impostos as crianças desde cedo. Pois, as crianças tendem a querer se parecer com seus personagens preferidos.

Brincando com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes, as crianças aprendem suas brincadeiras típicas. Nas brincadeiras de faz de conta, pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural. A mediação da professora, quando esta valoriza as características de cada uma, auxilia a construção da identidade da criança. Oferecer, nas áreas de faz de conta, bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família. Recomenda-se criar um ambiente em que meninos e meninas tenham acesso a todos os brinquedos sem distinção de sexo, classe social ou etnia. Ficar passivo diante dos preconceitos é uma forma de reproduzi-los. É preciso desconstruir tais práticas, assumindo posturas claras para evitar sua permanência (KISHIMOTO, 2010, p. 10-11).

A diversidade de vivencias é importante para que a criança desde cedo encontre referencias positivas com as quais possa se identificar. Assim, o mundo do faz de conta, das brincadeiras e brinquedos foi o meio que consegui para introduzir a temática afrobrasileira.

A metodologia utilizada foi o diálogo, na proposta freiriana em que a palavra diálogo assume uma dimensão mais ampla do que aquela que usamos cotidianamente. Para Freire diálogo “é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” (2005, p.95). No nosso caso, as atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças nas rodas de conversa, provocaram mudanças na auto-estima, no acolhimento do diferente, do outro.

A reflexão sobre a Lei 10.639/2003 tem uma dimensão crítica que desafia o docente da Educação Infantil a pesquisar e conhecer mais sobre a história e cultura afrobrasileira. Nesse processo de exercício da cidadania e criticidade, um elemento importante é a formação continuada dos profissionais da educação. O professor pesquisador se torna então indispensável nesse processo. Pois numa sociedade em que negar o racismo se tornou uma frequente, questionar o sistema e sua própria realidade pode não ser uma tarefa fácil.

Hoje, no campo da etnicidade já encontramos uma boa quantidade de texto, leis e materiais que podem auxiliar o professor da tarefa de conscientização não apenas do educando, mais de toda comunidade escolar.

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente.

Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2007, p. 9-10).

Esse prazer de aprender, ensinar e pesquisar deve ser uma constante na vida do educador, mas por si só não é o bastante, Freire (2007) destaca outras virtudes, na quarta carta do livro “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, ele nos lembra que

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 2007, p. 63 – grifo do autor).

Quando uma pessoa se propõe a ser professor (a) ela assume esse compromisso, o de se doar, de ser altero e o de assumir-se responsável por uma parte importante da vida do outro o de caminhar junto no mundo das descobertas e do conhecimento.

Essa postura do educador que diz sim a vida, a luta pela justiça social, pela igualdade de direitos é contínua. O conjunto de qualidades que se refere o autor, muitas vezes se conquista apenas depois de muitas experiências, arreveses, alegrias e lágrimas. Muitas vezes é preciso tomar posições firmes para enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, em especial, quando após defender seu ponto de vista sobre o que acredita, em defesa do bem da coletividade, vê o resultado mais a frente de crianças e jovens que foram oportunizados a vivências que não estavam incluídas num currículo engessado. Não poucas vezes, professores têm que enfrentar o sistema para fazer o bem do educando. Para isso uma boa dose de coragem se faz necessário

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica (FREIRE, 2007, p. 10).

Para os educadores e educadoras se faz necessário não apenas lutar pelos direitos dos alunos, mas também pelos seus próprios, ocupando o seu espaço na sociedade, ser professor é uma decisão política, exige compromisso, envolvimento, é ser cidadão.

Por outro lado, ser professor exige ainda assumir com amorosidade, sentimento, desejo, emoções a tarefa de ensinar e aprender. Ser inteiro no seu fazer pedagógico, ousar, criar, pesquisar, buscar novas formas de interação com os educandos e com seus pares, sem perder a capacidade crítica da razão. É ser um profissional, que passou por um processo de formação para exercer funções exigentes, complexas, e que permanentemente precisa estar se atualizando e renovando, descobrindo novos caminhos para o ato de educar.

Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (FREIRE, 2007, p. 12).

A busca por um espaço na sociedade na qual faz parte, confrontando o poder dominante é um direito de todo cidadão. Ter uma visão crítica e participar da luta política de sua categoria profissional é assumir seu papel como cidadão/cidadã numa democracia.

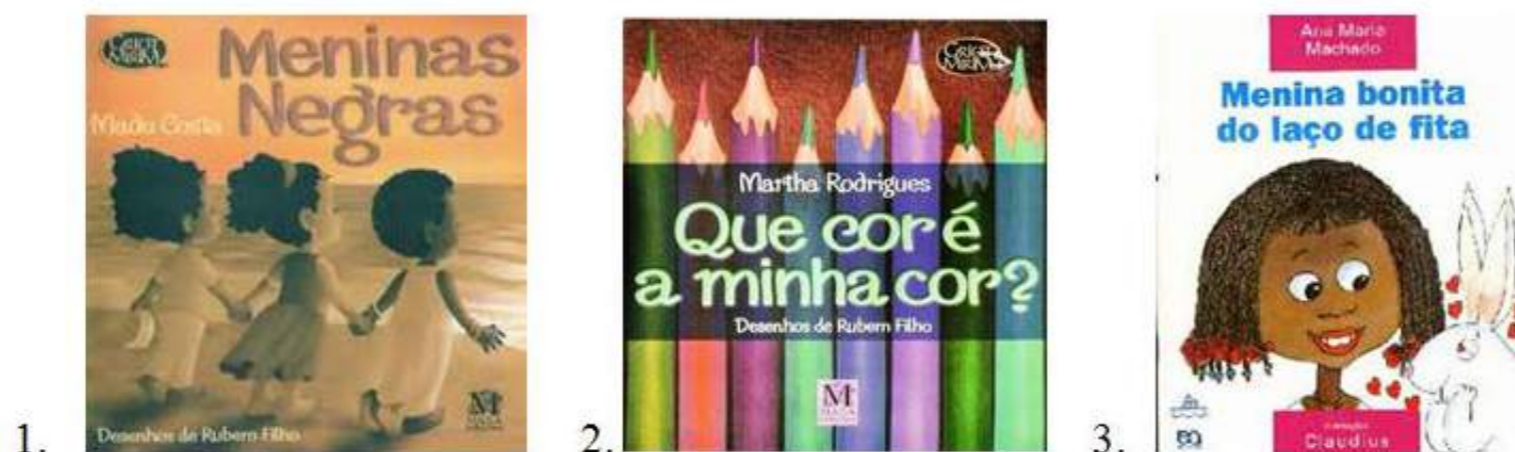
Ao abordar questões Étnico-Raciais em sala de aula o professor não está apenas cumprindo a lei 10.639/2003, mas, sobretudo, está trazendo para o espaço escolar a discussão crítica e pertinente a cerca de algo terrível que acontece em todo o país: o racismo. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil já tratava dessa temática e orientava os educadores para trabalharem a história e cultura africana e afrobrasileira, recomendando ainda, o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010).

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Na construção da nossa identidade como educador é imprescindível o diálogo, os questionamentos e a reflexão sobre a realidade na qual estamos inseridos para que possamos confrontar os problemas e buscar alternativas para superação dos mesmos. Os professores da Educação Infantil precisam refletir sobre sua prática docente e de forma crítica e amorosa se

permitir ousar em novas práticas e estudos. Essa reflexão-ação se dá quando existe confiança, amor, humanidade. Quando o sujeito se permite pensar certo, isto é, pensar sua prática, seu fazer e se coloca aberto para novas aprendizagens.

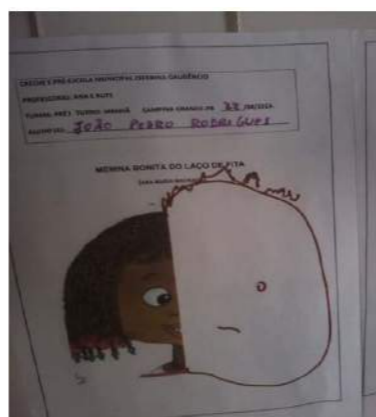
A questão étnica surgiu muito cedo durante minha trajetória, encara - lá de frente seria a única opção. No início, utilizamos as literaturas que estavam disponíveis na escola, entre elas 1. Meninas Negras de Madu Costa; 2. Que cor é minha cor de Martha Rodrigues; 3. Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado.



A princípio o nosso trabalho foi desenvolvido a partir da diversidade presente na própria sala de aula, com o auxílio da literatura, entramos no mundo de faz de conta das crianças e buscamos nas rodas de conversas, com muito diálogo refletir sobre a beleza negra e a identidade negra, como vimos anteriormente com Kishimoto (2010). Mas, logo incluímos outras ferramentas como as bonecas negras, a capoeira, arte, personalidades negras, música, enfim, varias possibilidades de instrumentos que nos auxiliassem a valorizar a nossa própria cultura e identidade.

O estudo e trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba e junto a militantes do Movimento Negro também foram importantes para enriquecer e aprofundar as vivências em sala de aula. O trabalho se deu de maneira transdisciplinar, não esperando datas comemorativas para acontecer.

Um exemplo foi o livro Menina bonita do laço de fita, que por conta dos coelhinhos, foi trabalhado na páscoa.



Fonte: arquivo pessoal.

As bonecas negras Aninha e Maria participavam da rotina da sala, ou seja, eram “alunas”, não sendo excluídas de nenhuma atividade. Essa metodologia nos permitiu observar como as crianças se relacionavam com as bonecas, como questionavam sobre a sua cor, questionamento esse que a família também fazia, mas ano a ano as bonecas conquistaram crianças e pais.

Para isso, um trabalho delicado e cuidadoso foi realizado, sempre que possível, trazíamos as bonecas para perto de nós e falávamos das suas características, da sua beleza, de como gostávamos delas. Aos pais a conversa era mais formal, tratando da importância de termos bonecas que representassem toda a nossa diversidade e beleza. As bonecas eram levadas para casa das crianças nos finais de semana e os relatos das atividades desenvolvidas pelas crianças eram marcantes.



Fonte: arquivo pessoal.

Trabalhar a cultura negra desafiou tratar sobre a identidade negra, a auto-estima de muitas crianças era baixa e como resultado deste trabalho se percebeu que muitas mudaram. Foi emocionante ouvir uma menina negra diante do espelho, dizer que era bonita como na história do livro Menina bonita do laço de fita. Segundo Munanga (2010), a identidade é um processo de negociação e renegociação na relação com o outro, tendo como referência as relações de poder e os critérios ideológico-políticos. Assim, desde cedo inicia essa negociação, pois se os alunos chegam com um comportamento e mudam é porque o que foi tratado influenciou numa nova compreensão sobre a cultura afrobrasileira. O mesmo pode ocorrer com o professor.

Com relação à capoeira o trabalho era vivenciado, a princípio, junto com as crianças através de aulas práticas, mas após vasta pesquisa começamos a adquirir livros paradidáticos que tratassem da temática e construímos atividades a partir dos mesmos. A seguir, apresentamos uma atividade artística de pintura e colagem realizada tomando como referência a leitura do livro “Pastinha o menino que virou Mestre de Capoeira” e de uma roda de capoeira realizada no pátio da creche com alunos de Pré-I (4 anos).



Fonte: arquivo pessoal.

A socialização das atividades se realizou de muitas formas, inicialmente, na própria escola em reuniões de professores visando sensibilizar os colegas para necessidade de trabalhar a temática da diversidade étnico-racial, depois em amostras pedagógicas nas unidades de ensino. A experiência foi sendo aperfeiçoada, refletida e registrada em forma de artigos que foram apresentados em congressos e mesas redondas. Por fim, recebemos vários convites para participar de formações para professores e outros profissionais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, independente da lei 10.639/20 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil o trabalho com a temática da diversidade, é uma necessidade por conta da formação do povo brasileiro. A questão afrobrasileira deve ser abordada primeiro com o corpo docente e depois os discentes. O trabalho com a lei 10.639/2003, permitiu um crescimento pessoal e profissional, pois desafiou a superação de limites, permitiu a descoberta de novos conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas e atividades lúdicas que favoreceram o crescimento da auto-estima das crianças negras e a formação de uma identidade a partir da cultura afrobrasileira.

Alteridade, solidariedade, afetividade, diálogo, comprometimento profissional, busca pela formação continuada, curiosidade e envolvimento com a pesquisa entre outros são qualidades indispensáveis ao professor, assim como a paixão pelo conhecimento e a ousadia. No caminho nada fácil que percorre um educador está sua responsabilidade de fazer a vez de conhecer. É uma exigência do ser professor a curiosidade, a indagação, a busca e a pesquisa, esse caminho me ajudou a crescer, aprender mais e melhorar minha prática docente, em especial, sobre a temática afrobrasileira.

Entrar no universo infantil, explorar brinquedos, brincadeiras e histórias que ajudaram a criança a conhecer e valorizar sua própria diversidade e identidade foi o desafio que enfrentamos. É verdade que o caminho pode não ser fácil, corre-se o risco de ser acusado de promover o preconceito ao contrário, mas como diz Freire (2007) não deixe que o medo da dificuldade te paralise. Não podemos nos deixar intimidar uma vez que em muitos momentos somos aqueles a quem a criança confia e tem em nós a esperança de encontrar um porto seguro.

Nosso esforço e dedicação foram recompensados à medida que a cada dia saíamos da nossa sala de aula com a sensação de dever cumprido. As atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças nas rodas de conversa provocaram mudanças na auto-estima, no acolhimento do diferente, do outro. A implementação da Lei 10.639/2003 não é apenas uma prerrogativa legal, mas, sobretudo moral, em que proporcionamos uma educação mais humanista, quando nos colocamos no lugar do outro, respeitando-o. É direito de todos os brasileiros brancos e não brancos, conhecer a sua própria história e valorizar de maneira igualitária todos os que fizeram e fazem dessa nação aquilo que ela é, a nossa casa, a nossa pátria amada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 2007.

_____, **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Disponível em: file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf Data de acesso: 02 de jan. de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem como símbolo da identidade Brasileira.** In. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

PENSARES, DIZERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autora : Ana Cristina Voigtel de Paula

UERJ-RJ-Brasil- anavoigtel@gmail.com

Eixo: PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCADOR SUJEITO PENSAnte

RESUMO

O presente artigo aborda a análise de dados da pesquisa de campo: Diagnóstico da Qualidade da EJA: um estudo de caso no município do Rio de Janeiro. Através de questionários para alunos, professores e gestores de 121 Unidades Escolares do Sistema Estadual / Municipal de Ensino que ofertam a modalidade EJA, coletamos opiniões e respostas, sem identificação. A pesquisa foi realizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), por três anos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se de um artigo que pretende mostrar alguns indicadores e o tratamento de dados pesquisados; o cenário e a rota/desafio do sujeito/docente da EJA, partindo de relatos e situações vivenciadas no “campo”, nos encontros, na realidade do espaço escolar, em algumas questões/dificuldades, considerando a investigação sobre o que pensam sobre a escola onde trabalham e os aspectos que interferem diretamente na condução do trabalho pedagógico desenvolvido. Muitos são os fatores que interferem no processo educacional e que não se restringe apenas a seus sujeitos. Para finalizar, propomos uma interpretação dos dados coletados na pesquisa, um debate sobre a resignificação dos fazeres e a partir disso, uma argumentação de como reconstruir a trajetória, procurar trilhas que reconheçam e legitimem a vida real dos sujeitos da EJA, impactar o ato de educar, para a partir daí arquitetar a reorientação das ações pedagógicas e uma escola que seja uma intervenção no mundo.

Palavras-chaves: educação de jovens e adultos; práticas pedagógicas; formação docente.

Indagações e Inquietudes...

Durante o trabalho de campo brotam as reflexões... A Educação de Jovens e Adultos atravessa historicamente o portal da universidade e “aterrissa” no chão da escola... Enquanto estávamos tecendo a rede de relações com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos- EJA, nosso pensamento pulsava em provocações, era tomado de inquietude, como que buscasse todo o tempo idas e vindas, nesse longo caminho percorrido na EJA. As palavras, concepções, práticas que permeiam a nossa estrada e a nossa “alma” procuravam um “endereço histórico”...Quem são os alunos da Educação de Jovens e Adultos? O que mais constitui o universo de nossos alunos jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, em trabalhos pouco qualificados, portadores de necessidades especiais, donas-de-casa, brancos, negros, pardos, sujeitos excluídos dos bancos escolares das instituições formais de ensino? Quais trajetórias, experiências, expectativas, saberes, intenções, dúvidas, conquistas trazem nossos alunos? Cada um deles, com seus rostos e singularidades nas salas de aula, pensam e sentem o quê, diante do professor a conduzir a aula? Que referências estão criando, que memórias estarão acordando, quais conhecimentos estão acessando?

Enfim, que mudanças estamos possibilitando a essas pessoas, excluídas de tantas realidades e transbordando de tantas outras? Ao pensarmos nos sujeitos da EJA, emerge a questão do direito à educação (de qualidade) e do acesso à escolaridade que são obrigações que devemos assumir.

O presente relato é fruto de algumas interpretações dos dados coletados em campo, cujo objetivo é a avaliação da qualidade do ensino/aprendizagem, considerando a importância de indicadores da qualidade do ensino, envolvendo o trabalho didático, a carreira docente, o sistema de ensino, infraestrutura e todos os demais determinantes da qualidade do ensino. Assim, realizamos a pesquisa em 121 escolas, através de instrumentos/ questionários aplicados a alunos, professores e gestores, além de um roteiro próprio de pesquisa para observações da referida instituição. A pesquisa mostrou que os sujeitos/professores da EJA, em sua grande maioria nunca receberam uma formação específica para a função que exercem. Apesar da amplitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades. Em se tratando da formação dos professores a pesquisa mostrou que 12,13% são bacharéis, 29,65% concluíram a licenciatura, 28,89% possuem especialização, 17,52% possuem pós-graduação strictu-sensu, 13,21% com mestrado, 4,31% com doutorado e 2,16% informaram possuir apenas o ensino médio.

Dentro das condições da oferta educacional que podem determinar a qualidade de ensino, a formação docente também tem se mostrado um potencial indicador, afinal, dados mais precisos a respeito do perfil profissional dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos podem contribuir para a compreensão de aspectos relevantes, presentes ou não em escolas que oferecem ensino considerado de qualidade. Estes aspectos podem se relacionar com a própria história do professor: sua escolaridade, sua habilitação específica em educação de jovens e adultos, seu grau de envolvimento e identificação com a modalidade e o nível de ensino no qual atua, sua experiência docente, seu tempo de serviço e seu movimento pessoal/coletivo de formação continuada. As universidades priorizam a formação científica, não pedagógica e não orienta para o ensino e a aprendizagem, o que torna a formação docente frágil e precária, com olhar equivocado sobre avaliação que por sua vez, tem uma estreita relação com a interpretação que o professor faz dos resultados dos educandos “que chegam à escola portando estruturas de compreensão diferentes daquelas aceitas pela norma estabelecida” (ESTEBAN, 2001, P.99).

Torna-se necessário considerar a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho dos educandos para além do nível cognitivo e dos indicadores relativos à aprovação e à evasão, conforme destacado no Documento Base da CONAE:

Uma concepção ampla de avaliação, precisa incorporar o atributo da qualidade como função social da instituição educativa e a articulação entre os sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do SNE, além de se tornar periódica e continuada para estudantes, professores/as e gestores/as do sistema” (CONAE, 2010, p.55).

No trabalho de campo, questionamos a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores. É preciso acreditar que os alunos da EJA têm o direito e potencial para reelaborar suas histórias de vida. Os sujeitos que “cavalgam” na EJA sabem que seus desafios são maiores que uma escolarização, é um percurso de construção, de resgate, de crescimento e, o professor é essa “ponte”, entre aluno e a vontade de aprender. Na fala de uma aluna: “eu estou respondendo a este questionário, quem

sabe alguém leia e a minha escola melhora.” Em conversas após a saída das escolas...sentimentos, incompletudes, saberes, críticas, aprendizados, indagações, constatações, palavras, ideias, descobertas...A EJA é como um resgate dos direitos violado! Reconhecer a função da EJA é referendar que o direito à educação deve ser assegurado. parcial, sem concluir sequer o ensino fundamental, chegamos a números, por si só, desafiadores.

Interpretando os dados coletados

Buscando dados no relatório final da pesquisa, apresento algumas interpretações do cotidiano da EJA: a pesquisa mostrou no universo de 125 escolas que questionados sobre qualidade das aulas dos professores, 68% dos estudantes as apontaram como muito boas; 25% como boas; 5,5% como razoáveis e 1,4% como ruins. Pode ser observado nessas respostas que, somando-se os percentuais dos que responderam “às vezes” e “nunca” o total chega a 93%, índice bastante elevado, demonstrando que as práticas pedagógicas quase exclusivamente se restringem à sala de aula. Dentre os muitos elementos da oferta educacional que podem impactar a qualidade de ensino, existe uma variedade de fatores sobre os quais poderíamos nos debruçar apontando-os como potenciais indicadores de qualidade na Educação: a formação docente, processo ensino-aprendizagem, avaliação, gestão, financiamento, infraestrutura, dentre outros.

Em se tratando especificamente sobre a oferta de ensino na Modalidade de EJA, o Documento Nacional- VI Conferência Internacional de Educação de Adultos-VI CONFINTEA estabelece que “O desafio de fortalecer o atendimento e a qualidade na EJA é tarefa que exige repensar o atual modelo de colaboração, com o objetivo de definir a responsabilidade dos organismos federativos, daí a premência de expressar indicadores e responsabilidades da União, de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, respeitando e definindo os diferentes papéis de cada um na constituição das redes públicas, para que a EJA seja garantida pelo poder público”.

O Art. 8º do PARECER CNE/CEB Nº: 6/2010 determina que o “poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.”

Entendemos que a formação inicial e a continuada dos professores precisam se manter articuladas, pautadas numa concepção de educação como processo construtivo, permanente e sistemático. No artigo 62, §1º da LDBEN está previsto que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”; o artigo 67, inciso II, da mesma lei pede que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais em educação, assegurando-lhes, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e o inciso V do mesmo artigo complementa que o período reservado a estudos, planejamento e avaliação devem ser incluídos na carga de trabalho. Portanto, a formação dos profissionais da educação também deve ser entendida como direito, assim como dever do Estado; e as secretarias de educação não podem abdicar do seu papel articulador frente às oportunidades de tornarem real esse exercício de cidadania.

Quanto ao atendimento às solicitações pedagógicas no cotidiano escolar, 50% dos professores afirmaram serem atendidos pelo coordenador ou orientador pedagógico; 34% pelo diretor; 13% pela secretaria de educação. Sobre recursos utilizados pelos professores em sala de aula, os estudantes apontaram que livros, aparelhos de DVD, mapas, datashow, televisão e aparelhos de som eram as ferramentas mais utilizadas, com percentuais que variaram de 81% a 55%. Entre os que tinham menor percentual de utilização pela fala dos estudantes, apareciam retroprojeter (atualmente, bastante obsoleto diante do uso do datashow), microfone, jogos e lousa digital, com percentuais que variaram de 46% a 9,8%. A internet, indispensável às comunicações entre jovens, foi apontada como de baixo uso por 36%.

Para 93%, dos Professores, as dificuldades da EJA são expostas e discutidas em reuniões com a comunidade escolar. Quanto à periodicidade, 63% dos professores apontaram que as reuniões acontecem semanalmente; 21% a cada bimestre; e 5% afirmaram que os professores só se reúnem em dias de conselho de classe. Em termos de reuniões pedagógicas para tratar de assuntos relativos à EJA, 84% dos professores responderam que essas reuniões existem; e para 96% dos professores contribuem com a prática pedagógica. Entre as contribuições que as reuniões podem trazer foram destacadas as seguintes afirmações: “as melhoras possíveis em relação à prática pedagógica”; “coerência nas atividades em grupo”; “que as reuniões contribuem para organizar os comentários a serem trabalhados”; “que estas facilitam o trabalho”; “que são poucas as contribuições”; “que servem como sugestões de atividade e elaboração de projetos interdisciplinares”; e “que é um espaço para troca de experiências”.

Quanto à periodicidade, 63% afirmaram que ocorrem semanalmente; para 4% mensalmente; para 19% bimestralmente; para 5% semestralmente. Essa variação pode ser decorrente do modo diverso com que se organizam as redes municipal e estadual na cidade. Nesse aspecto, a rede municipal aparentemente é favorecida, uma vez que reserva as sextas-feiras à realização de Centros de Estudo, quando ocorrem planejamentos e outras atividades, facilitando o compartilhamento de dificuldades/informações. A rede estadual não dispõe desse tempo semanal, e a realização de reuniões fica a critério da equipe gestora. Quando perguntados se conheciam a legislação que regulamenta a EJA, 90% dos gestores responderam que sim e 93% afirmaram que se orientavam pela legislação regulamentadora na condução do trabalho e nos espaços de participação coletiva, e que 90% dos professores também assim o faziam. Entre professores, os percentuais são de 71% e 73%, respectivamente. Quanto aos documentos utilizados, destacaram-se o de currículo mínimo; as orientações curriculares; os parâmetros curriculares; o projeto político pedagógico, carecendo dos específicos da EJA. Professores (75%) afirmaram que existe proposta pedagógica destinada à EJA, vinda do sistema de ensino ao qual a escola pertence, e 89% afirmaram ser esta proposta de conhecimento de estudantes e professores. Entre os professores que sabem da existência de proposta pedagógica para a EJA, 81% responderam que a utilizavam. Entre os 19% que responderam “não”, foi apontado, entre diversas outras respostas, que utilizavam planejamento próprio; projetos propostos pela escola; currículo mínimo adaptado; e adaptação do conteúdo à realidade. Percebemos que não há, por parte de grande grupo de professores, prática de planejamento coletivo, quando se discutem, nestes espaços/tempos, problemas das vivências cotidianas, comuns à maior parte dos envolvidos.

O PPP, Projeto Político Pedagógico, quando documento construído coletivamente, passa ser instrumento de reflexão e base teórica que orienta as práticas escolares/educativas, com atenção a construção e a eficiência de currículos com bases democráticas:

“Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº9394/1996), tornou-se consenso entre os professores que a construção coletiva do Projeto/Proposta Político Pedagógico (a) - PPP - seria o canal mais importante e mais significativo para tornar concreta a autonomia da escola e dos professores. Afinal, relativamente livres de amarras conceituais padronizadas e regulamentadas por meio de normas rígidas, os professores, finalmente, poderiam dar expressão às suas convicções pedagógicas, ainda que necessariamente referenciados por critérios mais amplos como, por exemplo, o do direito à educação [...]”.(BAIRROS & GOMES, p. 1)

Sobre o indicador planejamento, também foi perguntado aos professores se realizavam levantamentos e se utilizavam saberes já constituídos pelos alunos. A esse respeito, 67% afirmaram desenvolver essa prática de planejar as aulas a partir de saberes reconhecidos em seus alunos. Para reforçar ainda mais essa ideia de como realizam a prática pedagógica, 88% dos professores entrevistados ressaltaram que o planejamento de curso e das aulas era realizado partindo de avaliações diagnósticas da turma. Propomos aos professores avaliar as próprias práticas e recebemos as seguintes respostas: 40% afirmaram que o envolvimento com a EJA exigia maior tempo e conhecimento do professor; 25,44% disseram que os alunos eram muito lentos, por isso andavam muito devagar no desenvolvimento curricular; outros 25% revelaram que práticas pedagógicas com adolescentes, jovens e adultos era bem mais fácil do que com crianças. Ainda em relação à avaliação das próprias práticas pelos docentes, perguntou-se quais os aspectos considerados positivos e negativos. Como positivo: o respeito que os alunos dispensavam ao professor; o nível de interesse; a vontade de aprender; e a participação. Sobre aspectos negativos, um grupo de 50 respondentes afirmou não vê-los nas práticas de EJA, e outros apontaram a “evasão” como um sério desafio à prática pedagógica.

Outro aspecto abordado referiu-se à utilização de recursos pedagógicos em sala de aula. A resposta de maior recorrência foi o uso do caderno e quadro, acompanhada em seguida pelo livro didático; depois o uso de filmes, jornais, revistas e internet. Este último, com boa representatividade, visto que é uma tecnologia recente nas escolas. Um dado que ainda sem expressão (4%) está relacionado ao uso de obras de arte nas aulas, de que poucos professores afirmaram fazer uso. Quando perguntados sobre de que forma os alunos mais participavam das aulas, 35% dos professores afirmaram que oralmente, seguido de escrevendo. Diante das respostas, percebe-se a íntima relação dos usos anteriores (do quadro e do caderno) com essas respostas. O uso do caderno também se coaduna com a considerada segunda maior forma de participação dos alunos — escrever. Perguntados sobre o tipo de atividades que realizavam e a frequência, observou-se que a mais recorrente era, em primeiro lugar, a palestra, seguida de exposições/feiras de livros, peças de teatro, eventos musicais, visitas a museus e a bibliotecas. Outra prática apontada foi a de desenvolvimento de projetos didáticos na própria escola. Sobre a atividade mais realizada — a palestra —, quase se pode afirmar que se refere a aulas expositivas, tomadas como “palestras”. Em todas as visitas efetuadas, nenhuma palestra estava em curso, o que leva à hipótese de um termo ser tomado por outro. Nota-se o assinalamento de uma diversidade de atividades desenvolvidas em sala e fora dela, pensadas e realizadas por professores numa tentativa, talvez, de gerir práticas pedagógicas de qualidade. O trabalho com projetos, por exemplo, pode representar uma forma

A Formação Continuada e o impacto na qualidade do ensino ...

O percurso formativo relatado pelos sujeitos da EJA nos faz “indagar” respostas às perguntas... Como acontecem os processos de formação profissional dos docentes? De que modo este profissional tem se instrumentalizado para lidar com as alterações resultadas pelas propostas decorrentes das Políticas Públicas da Educação? Assim, buscamos compreender e analisar a formação docente como indicador de qualidade. Historicamente, um dos problemas fundamentais dentro da EJA tem sido a falta de formação adequada dos educadores. No Brasil, por muitos anos, a Educação de Jovens e Adultos sequer se chamou assim. Recebeu diversas designações ao longo do tempo tais como supletivo, suplência, madureza, entre outras. Como afirma Cury (2004, p. 308), antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, a EJA não representava um direito e, por isso, nem sempre foi assumida por profissionais do ensino. Não raro os atendimentos eram feitos por pessoas de boa vontade, voluntários e docentes que aplicavam aos adultos as mesmas metodologias de ensino empregadas com crianças e adolescentes. O Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) surgem quatro anos depois, regulamentando a Educação de Jovens e Adultos e, entre outros princípios, corroborando na defesa desta modalidade da educação básica como direito, devidamente ofertada a alunos de perfil diferenciado, portanto, carente de profissionais formados adequadamente, preferencialmente formados com um currículo coerente a esta modalidade. Trata-se de se alcançar...

[...] uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso a EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (Parecer CEB/CNE 11/2000, p.58).

Alguns relatos do campo... a fala dos sujeitos/docentes...

Entrando em “campo” adentramos numa escola que funciona atendendo a EJA somente no turno da noite. Toda a equipe pedagógica estava presente, a receptividade foi ótima, professores e gestores, nos atenderam com simpatia e respeito ao trabalho de campo, demonstrando interesse em colaborar. Observamos os alunos em sala de aula, fazendo revisão para a avaliação final, interagindo com os professores, participando da aula, vimos que o relacionamento entre eles é bom e percebemos também grande envolvimento com os gestores. O professor informou que há 25 alunos matriculados, registrados no diário, afirmou ainda que a frequência é muito boa. Consideramos como uma singularidade, o mural de incentivo a EJA no corredor principal do prédio, porém, na sala de aula, não vimos...Foi motivo de surpresa encontrar a presença de toda a equipe no turno da noite: Diretora Adjunta, Coordenadora, Inspetores, Vigias, Funcionários da Limpeza, Professores, Funcionários da Cozinha, Sala de Recursos com Professores e Intérpretes. Tivemos uma sensação boa... Passeando pela escola, vimos que a mesma também dispõe de Educoteca\Livro Digital \ Bilíngue com oferta de Port.\Libras. É uma escola piloto, sendo a primeira dentro da rede municipal a trabalhar com educação inclusiva na EJA.

acontece através de murais, cartazes e indicação dos alunos. As turmas são bem diversificadas quanto à faixa etária e gênero, prevalecendo às idades entre 25 e 60 anos.

Ainda, ouvimos o relato de alguns professores dizendo que muitos alunos acreditam no ensino para ascensão profissional e expressaram alguns sentimentos: medo, coragem, determinação, liberdade, insegurança, curiosidade, desejo. Identificamos tudo isso e vivenciamos “in loco”, pelas falas, olhos, suores e corpos da tecitura da EJA...Através da conversa com uma das professoras descobrimos que a escola oferece cursos e oficinas, sendo Pólo de Formação Continuada. No corredor principal, vimos um enorme mural com trabalhos da EJA e também um cartaz grande com as fotos da formatura dos alunos. Visitamos uma outra escola, onde se via um prédio de arquitetura construído na época do império e tombado pelo patrimônio público, possui dois andares e a estrutura externa conservada. Quanto a parte interna estava em total abandono: corredores, paredes, sala de informática, sala de leitura verdadeiro depósito de livros velhos em sua maioria, paredes com infiltrações. Não havia pessoa responsável nos setores para nos atender o que possibilitou uma conversa com o vigilante, que foi nosso informante principal e relatou as mazelas da escola, alunos problemáticos, muitas brigas, tráfico de drogas dentro da escola, embora afirmasse que o entorno era tranquilo e esses problemas aconteciam no turno da manhã e tarde expressando com ênfase que à noite, horário da EJA, era muito mais calmo. não vimos qualquer chamada para matrícula na EJA nos murais, nada que representasse os sujeitos atendidos por esta modalidade da educação. A escola estava em período de “provas” e retornamos num outro dia, visitamos as salas de aula, observamos e conversamos com professores e alunos e apesar da enorme carência de infraestrutura, notamos que a na afetividade, que envolve a prática pedagógica atua como um determinante para o sucesso da difícil tarefa de escolarizar o adulto. Educar o jovem e o adulto vai muito além de escolarizá-lo apenas. “A EJA, foi um desafio, uma vez que não havia trabalhado com essa modalidade ainda, trabalhar com adultos é diferente de trabalhar com crianças e adolescentes em classes regulares... Nunca tivemos uma pesquisa sobre a EJA aqui na escola! A educação traz sempre novos caminhos e a EJA foi um deles, foi uma oportunidade nova, uma nova experiência...Estava com meus horários noturnos vagos, e a EJA foi uma oportunidade de preencher minha carga horária e uma nova formaderenda...Os alunos nem sempre estão dispostos, muitos deles estão ali apenas para conseguirem um certificado de conclusão do ensino médio. Isso é um entrave no processo ensino aprendizagem...Muitos alunos enfrentam uma jornada de trabalho desgastante antes de virem para a escola e o cansaço físico atrapalha todo o processo uma vez que cansados, estão pouco dispostos...Alguns alunos se julgam incapazes, acham que não conseguem aprender e por isso quase não se esforçam...Sinto muita necessidade em fazer um curso voltado para a EJA... Não, ainda não me especializei, mas leio muito sobre o assunto tenho muito material sobre esse assunto... Eu fiz o mestrado que muito contribuiu para minha prática docente... Estou fazendo o doutorado em educação, mas não abandono a EJA, nunca! Procuo sempre trazer materiaisnovos, faço dinâmicas, atividades pouco estressantes...

Utilizo sempre temas da atualidade, produzindo debates, assim as aulas são mais interessantes e o rendimento é sempre melhor... Não dá para trabalhar com alunos de EJA com as matérias que trabalho com alunos comuns, sempre procuro discutir temas de atualidade, faço rodas de discussão, onde todos participam e acabam esquecendo o cansaço físico do dia de trabalho... Sempre que posso, utilizo textos com algum assunto interessante, utilizo muito também os acontecimentos do trabalho deles, principalmente em produção de texto.”

Essas vozes remetem a concepção da formação continuada como um processo contínuo de desenvolvimento, na dimensão

do significado do aprender por toda a vida. É a ideia fundada na condição de inacabamento do ser humano e na consciência desse inacabamento (Freire, 2001). A formação continuada diz respeito à aprendizagem dos professores mediante ações dentro e fora das escolas. Nóvoa (1997, p.28) indaga e responde:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através de suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda sua vida.

Considerações Finais

Os motivos de desigualdade que permeiam sobre a EJA ainda são vastos e muito há que se pensar, dizer e fazer. Mas o que aconteceria se disséssemos que as escolas públicas têm condições estruturais e materiais, e que as práticas pedagógicas é que vêm reduzindo potencialidades dos processos de gestão, pedagógicos e de aprendizagens? Os resultados da pesquisa indicaram, de forma global, que foram percebidos aspectos positivos e avanços na qualidade da educação em escolas de EJA na cidade do Rio de Janeiro, e diversos foram os elementos encontrados que para eles contribuam, assim como existem outros desafiando os fazeres das políticas públicas e os praticantes nas escolas. Refletir e avaliar a formação e ação dos educadores e dos estudantes contribui para um amplo processo de compromisso com a qualidade social da educação. Através da autoavaliação institucional percebe-se, fragilidades na formação inicial dos educadores que podem ser corrigidas com formação continuada.

A cidade do Rio de Janeiro está bem distante de evidenciar o sentido de qualidade das escolas de EJA, diante dos dados e atendimento pelas duas redes- municipal e Estadual. Qualidade não mensurada somente pela quantidade de atendimento, mas pelo compromisso ético que envolve essa proposta exigente de dimensão e de extensão.

Os sentidos da qualidade na educação de jovens e adultos que vem sendo oferecidos, puderam ser percebidos a partir de informações contidas na pesquisa. Essas práticas não representam o todo das escolas, mas são provas amostrais e representativas de um universo que revela uma amplidão de possibilidades de renovação da realidade da EJA.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em 25 jan. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Campinas: CAD. CEDES. Vol. 29. N. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In _____. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. org. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia;

TRINDADE, Maria. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GOMES, B. M. BAIRROS, M. Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico: espaços para a construção de uma escola pública democrática.

LINHARES, Célia F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2000, Rio de Janeiro, Anais ... Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Sites:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1578/1270>.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt4.htm>

http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPO PRODUTIVO DE TRABALHO: OS EDUCADORES COMO SUJEITOS PENSANTES, AUTÔNOMOS E POIÉTICOS

Profª Dra. Ana Felicia Guedes Trindade - PUC/RS/Brasil
Bolsista CAPES/ escidada@hotmail.com

Profª Me. Elaine Capellari
Vice-Diretora da E.M.E.F Erna Würth/Canoas/RS
elaine.capellari@gmail.com

Profª Esp. Maitê Maria Shons Santarém
Orientadora Educacional da E.M.E.F. Erna Würth
teteshons@ibest.com.br

Profª Esp. Sandra Barbosa Gonsalves
Supervisora Escolar da E.M.E.F. Erna Würth
san.bar.gon@gmail.com

Profª Esp. Tamarisa Lopes
Diretora da E.M.E.F. Erna Würth/Canoas/RS
tamarisa@ibest.com.br

RESUMO: O presente trabalho trata da narrativa de uma caminhada pedagógica da E.M.E.F Erna Würth, situada no bairro Guajuviras, no município de Canoas, Rio Grande do Sul, que, tendo vivido, anos a fio, em um processo de educação tradicional, hegemônica e opressora e, nos últimos anos ainda carregando a aflição pedagógica de ser uma das escolas com os mais baixos índices de aprendizagens em seu município, decidiu, a partir de um corte radical, de uma mirada profunda para dentro de si, de um rasgo paradigmático, pensar-se, rever-se, reorganizar-se. Essa Escola promoveu, inicialmente, a partir de uma equipe diretiva com perfil ousado e corajoso, mudanças difíceis e sofridas com seu corpo docente, o qual provocou um “olhar para dentro” prolongado e complexo. As mudanças foram aparecendo, aos poucos, como propostas, como experimentações, como novos exercícios de práticas pedagógicas. Mais adiante, com a contribuição de uma Pesquisa Ação-Participante Colaborativa, de estudos de doutoramento de uma tese denominada Pedagogia Poiética, a escola buscou novas reorganizações e experimentações, a partir de uma Proposta de Formação Contínua de Professores em Campo de Trabalho Produtivo, referenciando-se teoricamente em Paulo Freire, Humberto Maturana e Edgar Morin - três escolas científicas distintas que aproximam-se para construir o tripé epistemológico Autonomia-Potência-Ética. A intenção dessa caminhada, a qual continua, é de provocar, nos professores, a ampliação de suas consciências políticas, desafiando-os a organizarem-se como sujeitos pensantes, autônomos e poiéticos em

suas práticas pedagógicas, vislumbrando, sim, as transformações dos muitos mundos que habitamos, a promoção de leitores desses tantos mundos, o pensamento emancipatório habitando em cada educando e educador: lutas esperançosas incansáveis e incessantes de Paulo Freire e de todos nós, “freireanos por opção política e amorosa com o mundo”.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, Potência, Ética

“Como presença consciente no mundo
não posso escapar à responsabilidade ética
no meu mover-me no mundo”.
Paulo Freire, 1996

Desejamos tecer uma pequena narrativa de uma Escola que decidiu, a partir de um corte radical, de uma mirada profunda para dentro de si, de um rasgo paradigmático, pensar-se, rever-se, reorganizar-se após ter vivido, anos a fio, um processo de educação tradicional, hegemônica e opressora e, nos últimos anos ainda carregando a aflição pedagógica de ser uma das escolas com os mais baixos índices de aprendizagens em seu município. Essa Escola promoveu, inicialmente, a partir de uma equipe diretiva com perfil ousado e corajoso, mudanças difíceis e sofridas com seu corpo docente, provocando-lhes um “olhar para dentro” prolongado e complexo.

Aos poucos, as mudanças foram aparecendo, como propostas, como experimentações, como um laboratório de práticas pedagógicas. Inspirados, inicialmente, pela Escola da Ponte, de Portugal e estudos de/com José Pacheco, a Escola começou a pensar em novas possibilidades e a experimentar novas maneiras de desenvolver, no cotidiano, novas práticas que desejava para sua comunidade. Pais e estudantes, professores e funcionários encontraram-se para discutirem os novos movimentos que estavam e viriam a acontecer na Escola.

Por meses, a Escola buscou muitas alternativas, em seus campos pedagógicos. Várias mudanças positivas aconteceram e práticas pedagógicas revolucionárias foram desdobrando-se. Uma, entre todas, admirável, foi a marcação de autonomia e autoria que a Escola produziu com a própria mantenedora - a Secretaria Municipal de Educação - quando, afirmando o seu desejo de protagonizar essa mudança, a qual deveria vir de dentro para fora, como necessidade premente da própria comunidade educativa, solicitou mais autonomia e estado de confiança. A Secretaria de Educação aceitou as justificativas e colocou-se como parceira do processo, em posição de expectadora, observando as construções que, de fato, viriam a acontecer.

A Escola foi continuando seu processo de rasgos epistêmicos, de buscas intermitentes. Mas algumas outras questões, de natureza pedagógica propriamente dita, começaram a travar o processo, regular o avanço, impedir o fluxo livre da evolução produtiva. O grupo docente, agora, desejante de mudanças, aprofundava dificuldades de convivência com as diferenças, conflituava-se a cada encontro. Percebia que haviam ausências de respeito e sentimento de solidariedade e reciprocidade entre si, percebia que havia necessidade de conhecimentos pedagógicos mais consistentes para “segurar” tantas mudanças - um preparo pedagógico mais expandido, ampliado, crítico e contemporâneo, que lhes trouxesse possibilidades de constituir algumas consistências pedagógicas e que possibilitasse chegar a algumas mudanças desejadas. Também essa constatação

não foi pacífica - as brechas, as lacunas, as ausências, as faltas se apresentavam. Porque para novos movimentos, ainda não existem prescrições, aliás, não deseja-se que existam. Havia novas decisões e tomadas de consciências. Mas não se sabia como fazer, “o saber fazer”, e além disso, o grupo entrou em uma espécie de colisão emocional. Estava lá uma Escola que desejava, ardentemente, elaborar novos projetos e processos, mas não estava conseguindo organizar-se enquanto coletivo produtor.

Em junho de 2013, a Escola foi procurada por uma pesquisadora, que desejava realizar sua pesquisa de doutoramento numa escola com o perfil que, naquele momento, representava a sua busca. Encontrou a escola, do ponto de vista físico e material não fugindo o padrão das necessidades e dificuldades encontradas em outras escolas públicas, embora sob o ponto de vista pedagógico tudo se iluminava: exalava sonho, desejo, vontade, inquietude pedagógica.

Alguns encontros com a equipe diretiva aconteceram para definir melhor o que seria essa pesquisa na escola, o lugar dessa pesquisadora, em que campo atuaria, já que sua pesquisa seria de cunho participante colaborativo e foi delineado, então, um princípio, com três movimentos, os quais foram definidores, no todo das necessidades da escola, e que tiveram continuidade em 2014. Nossa narrativa, a seguir, parcialmente, descreverá esse processo.

A linhagem da Pesquisa:

A Pesquisa qualitativa, de caráter autopoietico e transdisciplinar, tinha como abordagem metodológica pesquisa ação-participante colaborativa, e foi desenvolvida com o grupo de, em média 45 professores, incluída e também muito presente, a equipe diretiva, a qual foi participativa e envolvidíssima em todo o processo.

A pesquisadora trazia, como corpus teórico, estudos de Paulo Freire, em Autonomia, Humberto Maturana e Ximena Yáñez, em Autopoiese e Conversações e Edgar Morin, em Bioantropoética - um constructo autoral de três escolas científicas distintas que aproximariam-se para constituir traços pedagógicos, experiências e vivências autopoieticas, que nutrissem o pensamento de uma “Pedagogia Poiética” - práticas pedagógicas tecidas pela Autonomia, Autopoiese e Ética da Vida - o fundamento da pesquisa.

Como seria uma Pesquisa Ação-Participativa Colaborativa, de caráter autopoietico e transdisciplinar, e o estudo de base a Potência Humana atravessada pela Autopoiese, pela Bioantropoética e pela Autonomia, com professores em formação pedagógica, trazia o propósito de colaborar, com alguns traços e vivências autopoieticas na reorientação curricular que a escola vivia. Estabelecemos que precisaríamos buscar uma metodologia que se alinhasse com o princípio da escolha da linhagem da Pesquisa e com os estudos teóricos e buscas epistêmicas. A pesquisadora escolheu, muito convicta de estar fazendo uma opção política situada e complexa, pelas Conversações, em campo de formação pedagógica. Produziria, com todos os educadores da escola, estudos e algumas experiências com traços pedagógicos poiéticos pelas Conversações, em encontros pedagógicos.

Tomada pelo desejo de realizar algumas mudanças em seu currículo escolar, já estando a modificar padrões de salas de aulas em salões de estudos com grandes grupos de trabalho, alterando os processos dos tempos e espaços escolares, a Escola encontrava-se em um momento propício para aprofundar estudos e afirmar sua reorientação curricular que já estava iniciada

há meses, e vinha desejante e inquieta. Mas algo estava, concomitante a esse desejo, acontecendo: a escola estava sem saber que rumos curriculares tomar, bem como enfrentava uma dificuldade enorme nas relações com o grupo de professores. Como se o grupo estivesse dividido, com dificuldades de se entender, de se tolerar, até mesmo de se respeitar nas posições políticas em relação às transformações que iniciam a ocorrer. Um profundo mal-estar se apoderava do grupo, inviabilizando o avanço pedagógico. Tínhamos pela frente já dois grandes desafios: a reorganização desse grupo em sua potência de se aceitar e conviver, diante das diferenças de cada um dos seus componentes e a colaboração efetiva na produção de traços pedagógicos que contribuíssem para a proposta pedagógica da escola.

A proposta da Pesquisa Ação-Participativa Colaborativa começava a esboçar-se. Apesar de todo nosso entusiasmo, esbarramos em um problema sério: o espaço de formação dava-se em apenas duas vezes ao mês, o que seria insuficiente para desenvolver o trabalho que desejávamos. Foi quando a pesquisadora propôs, então, a escritura de um Projeto de Formação, o qual enviaríamos para a mantenedora, solicitando a sua aprovação e assertiva. Assim, a Pesquisa já iniciou-se: produzindo uma alternativa de reorganização do tempo de formação pedagógica do professor em campo de trabalho produtivo, ficando, assim, a projeção dos trabalhos:

- Projeto de Formação Pedagógica, em campo de trabalho, com a ampliação dos tempos
- Mapeamento do coração pedagógico da Escola, com rodas de conversas
- Rodas de Conversações, nos espaços de formação, com a reorganização da convivência do grupo, a partir dos estudos colaborativos na reorientação curricular da escola.

PROJETO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, EM CAMPO DE TRABALHO PRODUTIVO, COM A AMPLIAÇÃO DOS TEMPOS

A Escola desejava um apoio colaborativo na reorientação curricular, a partir de estudos e aprofundamentos com os professores em uma tessitura didático-pedagógica que contribuisse em seus planejamentos coletivos e que, durante esse mesmo estudo, colaborasse na reorganização da própria convivência do grupo, a qual estava em situação de disputa de territórios, abalada por uma certa divisão do grupo, entre os que aceitavam as mudanças, disponibilizando-se para as mesmas e os que “diziam” aceitar as mudanças, mas revelavam-se com dificuldades de colaborar, no cotidiano da escola. As reuniões pedagógicas significavam os palcos das manifestações de desacordos, onde as diferenças individuais estavam sendo desconsideradas e, até mesmo, desrespeitadas.

Encontros Pedagógicos mais seguidos, com a metodologia das Rodas de Conversações foram propostos como o movimento que abarcaria a reorganização das emoções do grupo e as proposições do novo desenho pedagógico do planejamento da escola. Mas para que tal desejo se realizasse, precisaríamos de mais tempo para a formação dos professores, de maneira que nos encontrássemos semanalmente, diminuindo as distâncias entre os tempos e o ritmo de produção potente que eu pretendia construir. Tomando como parte da pesquisa colaborativa, elaboramos a proposta de formação, apresentada à equipe diretiva, aos professores e enviada à Secretaria Municipal de Educação. Importante colocar que, nesse primeiro momento, não

solicitamos tempos a mais, mas uma permuta de alguns tempos de aulas com os estudantes, para aulas culturais, em sábados, com visitas na Feira do Livro de Porto Alegre e Bienal do Mercosul. A proposta foi aceita pela mantenedora, os educadores ficaram entusiasmados com os novos movimentos, os estudantes apreciaram muito as novidades e nós iniciamos o trabalho de pesquisa colaborativa.

Carregávamos alguns desejos, que manifestaram-se na proposta encaminhada: desejávamos, intensamente, desencadear um processo teórico-prático de novas constituições pedagógicas para a Escola de Comunidade Colaborativa que temos acreditado e continuamos acreditando ser possível de realizar; desejávamos contemplar os horizontes da Legislação, tanto no que se refere à LDBEN quanto à Proposta Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS; desejávamos sistematizar todas as intenções políticas educativas que a nossa Escola tem se proposto, por meio de inúmeras discussões, movimentações de sua prática pedagógica e experimentações de novas possibilidades ;desejávamos refinar os estudos, as leituras, as problematizações, as conversações formais e informais, os necessários conhecimentos para constituir os novos movimentos pedagógicos que a Comunidade Educativa tem trazido como horizonte e desejávamos produzir, escrever, registrar, constituir narrativas imprescindíveis para a formação curricular de nossa Escola, avançando na formulação sistêmica de nosso Projeto Educativo. Mas desejávamos, sobretudo, que os professores vivessem um processo de formação, em que se vissem e se sentissem sujeitos pensantes, autônomos e poéticos.

Propomos a constituição de um processo de Formação Contínua em Campo de Trabalho Produtivo com a Comunidade Educativa Professores. Para os professores, Rodas de Conversações nas quintas-feiras, com todo o coletivo. Para os estudantes, Aulas Culturais e Saídas de Campo em algumas sextas em turnos inversos e em alguns sábados, com 04 e 06 h previstas no cronograma em anexo, com acompanhamento de professores em mutirões previamente escalonados, recompondo as cargas horárias redimensionadas para as formações dos educadores.

Nosso “desenho cronogramático” de formações reflexivas teórico-práticas (rodas de conversações) com os educadores trouxeram estudos como: A Potência Humana enquanto a criação de si e a criação do nós, com a intenção de refletir sobre a potência existente em cada educador e em cada educando; a Escola como um campo de cultura, a autonomia e como desejamos construí-la, a escola como cultura de autonomia, a escola em seus tempos e espaços, a nossa potência expandida para práticas pedagógicas afinadas com o horizonte ético desejada por nossa escola, a Potência Humana e a ética da vida com bases teóricas em Paulo Freire, Maturana, Ximena Yáñez e Morin. Continuamos estudando, pesquisando, refletindo, pesquisando as reflexões, sempre lembrando Freire, quando afirma que Ensinar exige pesquisa:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (1996, p.32).

UMA LUTA POLÍTICA: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA EM CAMPO DE TRABALHO PRODUTIVO

A Proposta de Formação Pedagógica Contínua em Campo de Trabalho Produtivo, dentro da carga horária de trabalho do professor, confere, não apenas um direito ético, mas um direito legal, assim como um propósito político da escola em desejar construir a qualificação de seus processos de ensinâncias e aprendizagens, mantendo seu coletivo junto para realizar os estudos, as leituras, as reflexões e as proposições de novos movimentos, em campo real da produção, garantindo as trocas e partilhas, gerando a possibilidade de intervir e mediar os processos, por meio dos olhares do grupo gestor, da orientação e da coordenação pedagógica e nutrindo-se com as experiências e saberes dos próprios colegas, de campos científicos tão diversificados. Um propósito inteligente, que confere a possibilidade dos educadores aprofundarem estudos da proposta pedagógica da escola, retomando-a sempre que necessária.

Implicamo-nos e compactuamos com o conceito de formação de professores de Carlos Marcelo García (1999), professor português, que transcende o conceito comum sobre formação, inclusive como treino ou objeto de consumo. Trata ele a formação como um campo fundamental, uma área de conhecimento e investigação, por meio da qual os professores potencializam seu desenvolvimento profissional:

“ A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”(MARCELO,1999, p.26)

Sendo considerada uma área de conhecimentos, em que pesquisas e conhecimentos são constituídos, ela mesma encontra-se em processos, com evoluções e paralisias, conservando-se ou avançando, mantendo estados de conhecimentos ou inquietando e revolucionando os conhecimentos que lhes compõe. As propostas políticas das formações e em que escolas científicas elas situam-se fazem a diferença. O processo de formação de professores também está à serviço dos sistemas e dos regimes, e também submete-se a propostas mais conservadoras ou mais revolucionárias de educação. Também está à serviço de escolas que desejam manter suas tradições e colaborar na manutenção do sistema vigente, também está à serviço da construção de uma nova sociedade, autônoma e democrática. Também está à serviço da escola-mercado, a escola de mercado que descobriu os nichos de comercialização dos seus artefatos pedagógicos. Nessa perspectiva, estamos presenciando muitos tipos de formação de professores, com muitos nomes, com muitas intenções.

Nosso processo de formação de professores desenvolvido na escola, durante essa pesquisa colaborativa passou pela discussão da necessidade do grupo de viver uma formação sistemática organizadora dos planejamentos que a escola percebia ser sua necessidade. Foi um processo que se deu por consultas ao grupo, por apresentação do projeto, por vinculação do projeto que esboçamos com as necessidades primeiras da escola. Esse projeto calcou-se em bases epistemológicas de escolas

científicas, em estudos de autores contemporaneamente críticos, trazendo uma proposta metodológica democratizada pelo diálogo, em Rodas de Conversações, em que todo o coletivo sempre teve liberdade de expressar-se e de apresentar sua posição, e vivemos uma experiência à luz do que Freire pressupõe, ao longo da história humana, que “*aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender*”(1996). Considero que nossa proposta foi respeitosa, ética e alinhada com a proposta da escola que é pensar a potência dos estudantes, suas autonomias, a produção de conhecimentos sustentáveis e significativos para as suas vidas, lembrando, novamente, Freire, em suas reflexões sobre esse exercício ético:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (1996, p.18)

A proposta da formação de professores em campo pedagógico que esboçamos na Escola Erna Würth alinha-se com a ética que Freire discute, e com a assunção da responsabilidade de se estar no mundo, se fazendo presente. Alinha-se com Marcelo (1999), quando defende que o primeiro princípio válido para ele é a continuidade do processo.

“ Um primeiro princípio que defendemos é o de conceber a Formação de Professores como um contínuo. A Formação de Professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir.[...] este princípio a que nos referimos implica também a necessária existência de uma forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. De acordo com essa perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”(MARCELO, 1999, p.27).

O princípio da continuidade esteve conosco, na Pesquisa, como uma bandeira. Procuramos entrelaçar um estudo no outro, de maneira que as reflexões pudessem também operar suas continuidades, evoluindo o pensamento em relação aos temas que necessitávamos estudar. E o princípio, para nós, ocorreu como um “continuum” tanto do ponto de vista dos temas de estudos como do tempo, por isso, a preocupação em reorganizarmos, de imediato, os tempos dos encontros na escola, de maneira que pudéssemos visualizar e realizar esse contínuo processo de formação.

O segundo princípio da formação de professores de que Marcelo (1999) indica trata-se da integração dos professores, por meio de formações, às mudanças curriculares. Também temos essa perspectiva. Quando a equipe diretiva da escola propôs

que a pesquisa desdobrasse um trabalho de formação com os professores da escola em relação à reorientação curricular que a escola estava desejante, na verdade, a equipe fez essa indicação: de que se os professores estão em campo produtivo e esse campo precisa se reorganizar, é com os mesmos que essa reorganização dar-se-á. Aqui, apresenta-se um traço pedagógico autopoiético dessa proposta, em que a reorientação curricular vai se fazendo porque vai alimentando-se de novos pensamentos, novas posições, novas combinações. E vai se fazendo e se refazendo, balizado por um movimento inquieto, mutante, passível de se manter em permanente processo de mudança, que os sujeitos envolvidos criam e recriam. Refere-se esse autor:

“A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. [...] há a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.[...] (MARCELO, 1999, p. 27)

Para o autor, há dissociações entre as mudanças necessárias na escola, no próprio currículo escolar, nas próprias ações didático-pedagógicas e à formação de professores.

Até aqui tratamos da formação de professores vinculada às necessidades da escola, do currículo escolar, do sistema em que esses profissionais trabalham e do quanto essas articulações são fundamentais. Mas desejamos trazer aqui algumas posições críticas sobre a formação do professor, por meio de estudos sobre a constituição da professoralidade, de Marcos Vilella Pereira, autor que acompanha-nos também nessa busca.

Pereira deseja desvelar algumas posições subjetivas que dão forma à escolha dos professores em se tornarem professores. Pergunta: “como se vem a ser professor?”, decidido a conversar sobre a escolha que cada professor fez e a construção da identidade desse sujeito, atravessado por subjetividades e pela produção das diferenças, a partir da pesquisa autobiográfica do seu doutoramento. Assim, coloca:

“ Ser professor aparecia, para mim, como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. A busca pela formação caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades do sujeito. Se me constituo formador, preciso me abrir para as formas de constituição de mim mesmo e propor situações de experiência que deem suporte para que os alunos experimentem a si mesmos como professores em formação”.(PEREIRA, 2013, p.18)

Contrariando a linha de continuidade da construção da identidade do professor, deseja o autor trabalhar e refletir conosco na linha da produção de diferenças. Diz ele que “ tornar-se professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si.”(2013, p.18). Para o autor, todos os atravessamentos que vivia, como professor, implicava produção de diferenças, e cada vez mais ele via-se desformatando a produção que havia se transformado para constituir uma nova formação, sua, própria, que duraria até novo movimento.

Pereira reconhece que ser professor não está separado do ser que vai se fazendo. [...] “tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular”.

Coloca ele que um dos medos que aprendeu foi de não ter medo de perder um estado de coisas seguras, cada vez que é abalado por um novo movimento.

“ Aprendi que é assim mesmo, que a gente perde os pedaços não no sentido de desintegrar-se: somos um complexo muito grande de práticas simultâneas e, a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva, de memória, que não deixa a gente enlouquecer. O desfazimento é um processo absolutamente coerente com a existência em movimento que tenho propugnado, junto com tantos companheiros (tanto na universidade quanto na vida) e parceiros teóricos. Faz parte. É o momento de irrupção de uma nova formação existencial. Porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento, em que o sujeito, ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou rearranja outros tantos.(PEREIRA, 2013, p.20)

A Pesquisa tentou trazer, como um dos compromissos, a formação contínua dos professores em campo produtivo, por meio das Rodas de Conversações e de todo o movimento demandado que a reorientação curricular tem provocado nessa escola. Nesses movimentos muito produtivos, a professoralidade de cada um foi mostrando-se, se colocando, surgindo.

Para além de aprofundar teorias e pensar nos marcos da reorientação curricular, fomos vivendo experiências, nas formações, que provocaram os professores a se pensarem como professores, nas suas subjetividades, nas suas referências, nas suas concepções de mundo. As Rodas de Conversações, a meu ver, representaram algumas janelas para cada um rever-se, suas professoralidades, em direção a si mesmos.

Tramando essa rede de conversações, fomos confiando no ritmo que o grupo foi constituindo como o seu. E enquanto caminhávamos em várias frentes, aguardávamos que a confiança se estabelecesse, que o vínculo fosse estreitando-se, para incursionarmos mais continuamente por esse processo.

Assim, a construção dessa professoralidade de cada professor, que ao longo de suas vidas, vai permeando suas existências, de maneira mais ou menos consciente pelos próprios sujeitos, veio revelando-se, por alguns traços, no percurso da pesquisa. E fomos ficando mais alertas, mais atentos a essas marcas que produzem nossas diferenças como professores. Cada vez que percebíamos que estávamos tratando da professoralidade de cada um, articulávamos as relações possíveis, como modo de reflexão.

Nessa caminhada, mantemo-nos sempre inspirados em Paulo Freire. Não o perdemos de vista nunca, o que assegurou-nos o espírito de radicalidade para com as mudanças necessárias, o princípio da dialogicidade, por meio das Conversações e a busca do professor sujeito pensante e autônomo, convocado a rever-se a cada passo dado.

A intenção inicial dessa caminhada, a qual continua, na sua incompletude e inquietação, foi de provocar, nos professores, a ampliação de suas consciências políticas, desafiando-os a organizarem-se como sujeitos pensantes, autônomos e poéticos em suas práticas pedagógicas. Sentimos que atingimos esse propósito.

A intenção contínua dessa caminhada, que dá-se nesse presente cambiante, o qual se estabelece no “estar-sendo no mundo”, vislumbra, sim, as transformações que sabemos possíveis dos muitos mundos que habitam nossa escola. Também continuamos a vislumbrar a promoção concreta de leitores desses tantos mundos e o pensamento emancipatório habitando cada educando e cada educador em cada ato pedagógico e em cada aprendizagem e ensinância: lutas esperançosas incansáveis e incessantes de Paulo Freire enquanto educador de mundos e de todos nós: “freireanos que somos” por opção política e amorosa com o mundo, com os mundos que habitamos e que nos habitam.

Finalmente, desejamos que essa narrativa-tecitura que está ainda se tecendo, possa inspirar outros e outras no desvelamento do inédito-viável, na superação dos muros epistêmicos, na reconstituição das potências humanas e no fazer diário de uma escola para todos e para todas. Sobretudo, na reinvenção da coragem.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo, Cortez, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **Aprender o Amor:** sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas. Papyrus, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIREANA NA PERSPECTIVA DOS CONFLITOS AMBIENTAIS

Ana Lourdes da Silva Ribeiro

Mestranda em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - PPGEA/ FURG e bolsista CAPES. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito e Educação Ambiental - GPDEA e do Grupo de Pesquisas, Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente - GEDMMA; Colaboradora do grupo de pesquisas Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais no Extremo Sul do Brasil (CNPq) Email: analourdes_ribeiro@yahoo.com.br

Cleiton Luiz Freitas de Oliveira

Mestrando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - PPGEA/FURG, bolsista CAPES e integrante do grupo de pesquisa Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais no Extremo Sul do Brasil (CNPq) Email:cleitonmusic@gmail.com

RESUMO:

Esse artigo visa apresentar algumas reflexões sobre o trabalho de educação ambiental em áreas de conflitos ambientais na perspectiva freireana, uma proposta que visa à participação popular e o empoderamento de homens e mulheres através da ação educativa dialógica. O educador ambiental tem como possibilidades buscar uma metodologia participativa, compreender a educação ambiental como alternativa que viabilize a ação coletiva em busca dos direitos e da cidadania de comunidades e/ou populações rurais e urbanas, e resgatar valores construídos historicamente no processo de ocupação e de resistência ao modelo de desenvolvimento imposto no Brasil, fortalecendo e ampliando a participação cidadã em busca de tomada de decisões que possam garantir o modo de vida e a relação que possuem com o ambiente natural construído ancestralmente. Em nossa perspectiva a educação ambiental não deve ser entendida como uma disciplina isolada, mas precisa ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar seja no ensino formal ou não formal. Entendemos também que não se pode pensar na educação ambiental apenas na prática educativa visando o ambiente natural, mas sim no sentido de estimular a mesma no contexto socioambiental, de forma que possibilite uma participação efetiva, como nos orienta Paulo Freire, por meio da ação-reflexão crítica, partindo da realidade das populações.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental; conflitos ambientais; comunidades tradicionais.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas o Brasil vem implantando paulatinamente um modelo de desenvolvimento altamente segregador, os avanços no processo de industrialização brasileiro tem gerado em diferentes lugares em todo território nacional inúmeros conflitos ambientais em decorrência de disputas por território e pelos recursos naturais. Empresas multinacionais implantam grandes projetos de desenvolvimento sempre com o discurso de trazer benefícios para a população, seja ela da zona urbana, rural ou populações tradicionais (quilombolas, indígenas, ribeirinhos) sem levar em conta os seus modos de vida e a sua relação com o ambiente social e natural, repassado de geração pra geração. Nesse contexto atual, essas populações rurais, urbanas ou

tradicionais tornam-se empecilhos para o “desenvolvimento” assim como, suas práticas e as relações históricas com o ambiente tornam-se obsoletos diante do progresso capitalista.

Pensar a educação ambiental como uma proposta de ação educativa ampla e buscando a participação ativa dos/as educando/as e dos educadores/as, bem como do contexto geral das populações já descritas acima, é um grande desafio dentro do contexto social e político por qual passa o Brasil. Contudo, apesar da conjuntura atual, a mesma “surge como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social” (SORRENTINO, 2005, p.285).

Não podemos então iniciar esse diálogo sem compreender o que entendemos por educação ambiental. Conforme a política nacional de educação ambiental é possível afirmar que

Art. 1o Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (PNEA,1999)

Trabalhar com a EA dentro da perspectiva freireana é de fato uma opção metodológica de inserção e de respeito à realidade, conhecimento, particularidades e individualidades dos /as educando/as. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global enfatiza que “A educação ambiental é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores” (CARVALHO, 2002) tal afirmação atende ao que o Paulo Freire orienta quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996). Podemos também relacionar as afirmações acima com concepções de trabalhos de EA realizados em comunidades e populações que vivenciam conflitos ambientais em decorrência da injustiça ambiental tendo seus modos de vida, cotidiano e trabalho, alterados, nas quais não são negligenciados tais conflitos e injustiças, mas que, ao contrário, há empenho na construção de formas de resistência a partir de suas experiências. Sendo assim, entendemos que a EA pode servir de instrumento de empoderamento e construção da cidadania das comunidades.

Dessa forma nos alinhamos com a afirmação de Freire que diz que “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética (...) (1996. p. 24). Por se tratar de processos educativos a educação ambiental diretiva e política não pode negligenciar os conflitos e a injustiça socioambiental e conforme nos mostra o princípio 4 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social, a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica e também “É um ato político, baseado em valores para a transformação social” (CARVALHO, 2002). Eis o desafio da Educação Ambiental, transmutar-se gradualmente em uma educação política, até desaparecer a necessidade de se adjetivar a educação de “ambiental”.

Dentro desse contexto de conflitos ambientais, onde as comunidades tradicionais buscam resgatar a autonomia e o fortalecimento em defesa do seu território e do lugar, estes construídos pelos seus antepassados e que estão sendo violados pelo próprio estado que tem como dever protegê-los, torna-se um desafio no sentido de refazer a história e proporcionar um quadro de vida futuro onde sejam superadas as injustiças .

A construção de uma educação popular dialógica resgata a necessidade de organização popular em defesa dos modos de vida não capitalistas que são “pouco a pouco destruídos pelo mercado, por não atenderem à dinâmica lucrativa dos capitais (...)” (ACSELRAD, 2009, p.42) e das construções e relações próprias entre a natureza e a população atingida. Refletindo o papel que cabe tanto ao poder público quanto a sociedade em viabilizar, tanto em relação ao uso dos recursos naturais dessas, a EA tem um papel importante nesse contexto já que a mesma não é somente um conjunto de práticas de defesa do meio ambiente, mas sim, a possibilidade de se construir uma práxis socioambiental, comprometendo todos os envolvidos a uma nova postura ética, social, cultural, econômica, histórica e ecológica. (DICKMANN, 2010).

Nesse processo de relação entre as populações afetadas diretamente pelas grandes indústrias, projetos hidroviários, agropecuários, etc. implantados nas proximidades das populações tradicionais trazemos ao debate ambiental uma categoria que chamamos de Justiça Ambiental. Esse termo surge nos EUA ainda na década de 1960 após ser observado que as populações negras eram as mais expostas aos riscos ambientais e incentivados pelo governo. O mesmo acontece até hoje, as populações estão expostas a esse modelo desenvolvimentista que o país escolheu no intuito e com o discurso de trazer mais empregos e automaticamente melhorar a qualidade de vida dessa população. “A justiça ambiental exige que as políticas públicas sejam baseadas no respeito mútuo e na justiça para todos os povos, livres de toda a forma de discriminação e preconceito.” (ACSELRAD, 2004).

Nesse contexto social, político e ambiental far-se-á necessárias abordagens diferenciadas ao mesmo tempo em que se estimulem as populações a buscar uma postura em defesa do seu modo de vida e do seu território. Necessário também que, através da educação ambiental participativa, dialógica, que parta da realidade local e respeite a diversidade, a construção dessa nova forma de agir e de pensar o local seja repassada aos mais jovens e possibilite maior autonomia nas tomadas de decisões que beneficiem o coletivo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIDADANIA E INTERDISCIPLINARIDADE

A educação ambiental está diretamente ligada à formação de valores e atitudes em relação à diversidade, à complexidade existente no mundo e na vida, seja em relação ao ambiente e/ou a pessoas. Sendo assim, com essas características peculiares, percebe-se a necessidade de que à sua prática associemos a interdisciplinaridade, pois, “Desde o início a educação ambiental posicionou-se na contramão da educação chamada tradicional, disciplinar, cujos conteúdos fragmentados não fazem conexão com a vida das pessoas” (CARVALHO, 1998. Pag.66).

Percebe-se ainda a importância de questionarmos se o atual contexto social/econômico/político e ecológico tem contemplado as necessidades atuais das populações e comunidades afetadas pelo grande capital financeiro. Diante de tudo isso se faz necessário promover o fortalecimento da cidadania, entendida aqui como construída coletivamente de forma que permita maior participação nas tomadas de decisões sobre os projetos que atingirão diretamente o seu modo de vida, nas questões emergentes e na necessidade de compreender e interferir positivamente nos debates ambientais.

O que há de mais desejável, do ponto de vista da educação do que preparar as pessoas para avaliar e decidir sobre o que as afeta?(CARVALHO, 1998. pag. 66). Nesse sentido a educação freireana mostra de que forma o educador pode contribuir na formação de sujeitos mais críticos e atuantes no seu contexto de vida.

O campo da educação ambiental ao propor a interdisciplinaridade na sua forma de atuação, deixando de ser a uma educação fragmentada, amplia o debate comprometido com os dilemas contemporâneos. Sendo assim, “não adianta centrar todos os esforços numa educação ambiental que aposta tudo na pedagogia comportamental, confundindo mudança pontual de comportamentos com a formação de sujeitos éticos e políticos”, (CARVALHO, 1998, pag.67) isso não implica dizer que atitudes como não jogar papel no chão, economizar água não sejam importantes, no entanto o debate na educação ambiental vai além disso e tem que propor alternativas viáveis no contexto atual de conflitos ambientais, já que além de um processo educativo é também um processo político e social.

A crise ambiental e a crise do saber surgem como “acumulação das externalidades do desenvolvimento do conhecimento e do desenvolvimento econômico”. Surgem como todo um campo real negado e do saber desconhecido pela modernidade, reclamando a “internalização” de uma “dimensão ambiental” através de um “método interdisciplinar”, capaz de reintegrar o conhecimento para apreender a realidade complexa (LEFF, 2011) em vez de esse conhecimento ser fragmentado, compartimentado, precisa ser compreendido num todo, de forma que esse processo de desenvolvimento científico e tecnológico não tire a alegria de viver de homens e mulheres atingidos pelo atual modelo capitalista.

Para isso, se faz fundamental uma abordagem interdisciplinar das questões ambientais, pois implica em utilizar a contribuição das várias disciplinas (conteúdo e método) para se construir a compreensão e explicação do problema tratado e desse modo, superar a compartimentação. Implica, também, em envolver as populações e valorizar seus conhecimentos. (CAPORLÍNGUA; COSTA, p.6, 2013).

Vale ressaltar que a PIEA, Programa Internacional de Educação Ambiental, ao incorporar a dimensão ambiental em suas diferentes disciplinas, métodos e conteúdos, seja em âmbito formal e informal, estabelece uma melhor compreensão dos seus propósitos.

Na Conferência de Tbilisi em 1977 foram estabelecidas as orientações gerais da educação ambiental, tendo o princípio da interdisciplinaridade em forma de método no intuito de compreender e restabelecer as relações sociedade-natureza, sendo assim, abre precedentes para se pensar uma forma de educação baseada na compreensão de um todo e das relações estabelecidas no meio social e ambiental.

A interdisciplinaridade na educação ambiental ao ouvir diversos atores que vivenciam situações de conflitos ambientais , proporciona um saber mais crítico e construído coletivamente não limitado apenas aos conhecimentos biológicos e de preservação da natureza, mais partindo das experiências de vida de cada um/a e que mostre a possibilidade de uma sociedade sustentável, mas, não nos modelos atuais de exploração dos recursos naturais de forma desordenada, que propicie um diálogo com os iguais e que os antagônicos possam entender essa relação efetiva entre as comunidades e a natureza.

Os efeitos do domínio humano sobre a natureza, que aumentou drasticamente nas últimas décadas, tem feito com que cada vez menos haja um diálogo de saberes diversos. Muitas, ou seja, na maioria das vezes, esse diálogo se inviabiliza devido ao fato de que o modelo de conhecimento que nos é imposto pelo capitalismo, prega que a tecnologia supera o conhecimento tradicional e não tem levado em conta, a forma com que as comunidades tradicionais e populações se relacionam com o ambiente. O que tem prevalecido são políticas que não consideram o conhecimento dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As grandes empresas, na maioria das vezes as multinacionais tem utilizado, através da própria legislação ambiental em vigor, a educação ambiental para legitimar as suas ações destruidoras tanto das culturas locais como da política devastadora do ambiente natural. Através da chamada “conscientização ambiental” tem democratizado a responsabilidade pela devastação ambiental criminalizando formas de vida não capitalistas.

Por meio dessas políticas ambientais, da gestão nas empresas e dos discursos de progresso e crescimento, populações inteiras têm sido tratadas como empecilho para o desenvolvimento do país.

Nesse contexto, se faz pertinente e necessário um tipo de educação ambiental que, partindo da realidade e dos conhecimentos dessas populações, seja capaz de auxiliar no seu empoderamento para a resistência. É a partir da relação ação-reflexão-ação que se torna possível o que Freire afirma ser a transição da curiosidade ingênua, essencial para a aprendizagem, para uma curiosidade epistemológica, em que o que muda não é essência do conhecimento, mas sua forma (1996, pg.29). Assim, partindo da experiência dos conflitos socioambientais é possível, por meio de uma educação ambiental problematizadora, realizar experiências significativas de aprendizado e empoderamento.

Ao afirmar que a educação ambiental tem e poderia ter por obrigatoriedade elucidar os conflitos na perspectiva de que as comunidades se empoderem para a resistência e para a construção coletiva de formas de participação social e autogestão, afirma-se a diretividade da educação. Tal diretividade nega a neutralidade e se fundamenta no que Freire diz ser uma vocação da educação, a politicidade, em que não é um ou outro educador que a torna política, mas a política é inerente a ela (1996, p.110). Ao elucidar ou ao negligenciar os conflitos, o que está em jogo são visões políticas, seja para o empoderamento e emancipação das comunidades, seja para a implantação de discursos e projetos de desenvolvimento.

Tais projetos, os de desenvolvimento e progresso e os voltados para emancipação das pessoas e das comunidades, situam-se em lados opostos caracterizando projetos antagônicos. Se nos processos de aprendizagem de forma geral, é possível o diálogo e a construção coletiva de forma que garantam o modo de vida das comunidades, apesar das diversas percepções da realidade, para Freire, entre projetos antagônicos o que há é conflito. (FREIRE, et al. 1985).

Temos, portanto compreendido que uma educação ambiental comprometida com a justiça social precisa ser instrumento de luta e de resistência das populações afetadas por grandes projetos de desenvolvimento, através de uma metodologia que agregue valores, sentimentos e o conhecimento da realidade que foram construídos por essas populações para que assim, se

possa elucidar e problematizar a devastação que o modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista impõe.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Heinrich Böll, 2004. P.13-35.

_____ **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL, leis. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Decreto Nº6.040 de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acessado em: 10 de outubro às 16h e 31min.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Coleção de Leis de Direito Ambiental, Barueri - São Paulo, pp.129.

CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez; COSTA, César Augusto; **Direito e Educação Ambiental: horizontes interdisciplinares**. Derecho y Cambio Social, nº32, Ano X, abril de 2013, pp. 1-13.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental**. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, Vilson Sérgio. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: mais saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEFF, Enrique. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. Olhar do Professor, nº14, 2011. pp.209-335.

SORRENTINO, Marcos. **Educação Ambiental como Política Pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

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

GUEDES TRINDADE, Ana Felicia. **Pedagogia Poiética**: educação para a Potência Humana - produções, experiências e traços poiéticos inspirados pela Autopoiese, Bioantropoética e Autonomia. Tese de Doutorado/Biblioteca/PUC. Porto Alegre, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma educação continuada. Porto: Porto Editora, 1999.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, Editorial PSY II, 1995.

_____; YÑÉZ, Ximena. . **O Habitar Humano**. São Paulo, Palas Athenas, 2009.

_____; Gerda Verden-Zoller. **Amar e Brincar**, Fundamentos esquecidos do humano. Edit. Palas Athena, 2006.

MORIN, Edgar, **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina, 2007

MORIN, Edgar. O Método 1. **A natureza da natureza**. Publicações Europa-América. Portugal, 1977.

_____. O Método 2. **A Vida da Vida**. Sulina. Porto Alegre, 2005.

_____. O Método 3. **O Conhecimento do Conhecimento**. Sulina. Porto Alegre, 1999.

_____. O Método 5. **A Humanidade da Humanidade**. Sulina. Porto Alegre, 2002.

_____. O Método 6. **Ética**. Sulina. Porto Alegre, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

TRINDADE, Ana Felicia Guedes. **Práticas Pedagógicas que pensam a Ética da Vida com crianças e jovens**: buscas e reflexões a partir da bioantropoética e da matriz biológico-cultural da existência humana. Dissertação de Mestrado.PUC.Porto Alegre, 2011.

O DIÁLOGO COMO INTERLOCUTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA COM AS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Ana Lúcia Nunes Pereira
UNEB - BA-Brasil
alpereira@uneb.br
Maria das Graças Pereira Soares
PUC-SP-Brasil
mgpssoares@hotmail.com

RESUMO

Nas discussões da sociedade contemporânea, os estudos na área da infância estão em pauta, ao se consolidar cada vez mais como campo de investigação. A educação infantil tem um papel social relevante no desenvolvimento humano e social das crianças, porém poucos estudos têm demonstrado a relevância do diálogo como grande interlocutor, instrumento norteador e potencializador das práticas pedagógicas na pedagogia da infância. Assim, a pesquisa em andamento se propõe a mostrar a importância do diálogo como elemento interlocutor na construção de uma prática pedagógica pensada com as crianças. Nesse aspecto, busca-se discutir: qual a contribuição do diálogo, como elemento interlocutor, na constituição de uma prática pedagógica na pedagogia da infância? No propósito de buscar respostas a esta indagação, temos o objetivo de demonstrar a importância do diálogo como interlocutor na constituição de uma prática pedagógica pensada com as crianças, na perspectiva da valorização dos conhecimentos e da experiência trazidos pelas crianças, suas percepções sobre o mundo, seus sonhos, suas curiosidades e a construção de novos saberes. Utilizamos como estratégia metodológica um estudo teórico e destacamos Paulo Freire como interlocutor principal. O estudo mostrou, ao longo das discussões, que o diálogo se constitui como importante interlocutor para se pensar uma prática pedagógica construída com as crianças, no sentido de compreender que são atores sociais e, como tal, devem participar da construção/reconstrução dessa prática de forma a se transformarem em referência direta e que seja tema fundante nos cursos de pedagogia, na estruturação dos currículos, nas didáticas, na organização escolar e na formação docente. Nesse sentido, esperamos que o presente estudo possa contribuir na construção de uma pedagogia que acolha e escute as vozes das infâncias, que considere e respeite os seus saberes construídos e os perceba como sujeitos culturais, históricos e, portanto, dialógicos.

Palavras-chave: Diálogo. Pedagogia. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Nas últimas décadas, a educação infantil, direito humano e social de todas as crianças, ganhou uma visibilidade nacional e internacional.

O avanço do conhecimento científico trouxe novos estudos acerca do desenvolvimento infantil, por destacar o papel social da educação infantil na formação integral das crianças. Dessa forma, também foi reconhecido pela sociedade civil o direito da criança à educação a partir dos primeiros anos de vida, reconhecendo-a como cidadã e sujeito de direitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que os estudos na área da infância estão em pauta nas discussões da sociedade contemporânea, ao se consolidar cada vez mais como campo de investigação nas diferentes ciências sociais, a infância tem se constituído um campo de consideráveis produções no âmbito dessas mesmas ciências.

No que se refere à pedagogia, podemos dizer que esta vem, ao longo de sua história, acumulando uma longa experiência em relação aos estudos da infância. Porém, para Arroyo (2009), ao tempo que acumula experiência da infância, a pedagogia vai ao encontro com seu imaginário e suas verdades prévias, verdades estas que, para o autor, condiciona sua experiência, seu pensar e seu fazer pedagógico e que, portanto, as verdades prévias com que a pedagogia se aproximou da infância alimentou mais o seu pensamento do que as experiências da infância.

Assim, os estudos realizados nessa área têm demonstrado a relevância de uma educação infantil de boa qualidade para obtenção de melhores resultados das crianças no ensino fundamental. No entanto, há poucas pesquisas que enfatizam a importância do diálogo como interlocutor e potencializador de saberes na pedagogia da infância.

Nessa perspectiva, o estudo em questão se propôs a discutir a relação entre educação, pedagogia e infância, demonstrar a importância do diálogo como interlocutor na constituição de uma prática pedagógica pensada com as crianças, na perspectiva da valorização dos conhecimentos de experiência feito, trazidos pelas crianças, suas percepções sobre o mundo, seus sonhos, suas curiosidades e a construção de novos saberes, neste caminho a questão de partida é: qual a contribuição do diálogo, como elemento interlocutor, na constituição de uma prática pedagógica na pedagogia da infância?

O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA COM AS CRIANÇAS

A educação, direito fundamental do ser humano, ganha cada vez mais um lugar de destaque no cenário mundial. Dessa forma, os vários acordos entre entidades, chefes de governos e organizações reafirmam a educação como um direito universal, partindo de um conjunto de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. O direito à educação é a norma mais reconhecida nas sociedades modernas.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família. Sua

finalidade é o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme ressalta o artigo 205 da Constituição. No seu artigo 208, a Educação Infantil é definida como um direito de toda criança e uma obrigação do Estado. (BRASIL, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, no artigo 29 -, afirma que “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, entre suas diretrizes, artigos e incisos, preconiza que a Educação Infantil inaugura a educação da pessoa, que é a primeira etapa da Educação Básica e “[...] estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização.” (BRASIL, 2001).

Neste contexto, a educação escolar na infância ganhou visibilidade em todo território nacional, e passou a ser compreendida como um direito humano e social de todas as crianças. As pesquisas apontam os efeitos da educação infantil, ao demonstrar que as crianças que frequentam uma educação infantil de boa qualidade obtêm melhores resultados no ensino fundamental.

Tendo em vista que a educação infantil é um direito humano e social das infâncias, as práticas pedagógicas devem compreender a criança como ser histórico, social, cultural e devem proporcionar uma educação que acolha e escute as suas vozes; que contemple o educar articulado ao cuidar, a autonomia, a formação de valores, os saberes locais e globais, as múltiplas linguagens, a diversidade de experiências sociais e culturais.

Na visão freireana:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1979, p. 21).

Deste modo, devemos pensar na construção de uma prática pedagógica para a infância que considere e respeite os direitos, os saberes construídos, os sonhos e as curiosidades do mundo infantil de forma que as percebam como sujeitos culturais, históricos e, portanto, dialógicos. Todavia, Freire (2000, p. 28) argumenta que “[...] as crianças precisam do exercício da capacidade de pensar, de indagar-se, de indagar, de duvidar, de experimentar hipótese de ação, de programar, e de não seguir os programas a elas mais do que propostos, impostos.”

Na visão de Freire, o planejamento do projeto educativo no âmbito de uma pedagogia da infância requer que os educadores saibam “[...] o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.” (1997, p. 66). Assim, podemos assegurar o diálogo como um instrumento interlocutor na constituição de uma prática pedagógica na pedagogia da infância, de forma que se possa repensar criticamente as contribuições trazidas pelas crianças, suas experiências

vivenciadas, como uma categoria social e histórica. Através do diálogo podemos compreender que “[...] a existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...]. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 78).

O diálogo como interlocutor da prática pedagógica pensada com as crianças possibilitará ouvir as vozes da infância para que possamos entender: quem são as nossas crianças? Quais os seus conhecimentos prévios? Como as crianças constroem sua identidade? Quais os saberes significativos que devem contemplar o currículo? Como os conhecimentos socialmente construídos podem contribuir para compreensão, atuação e transformação da realidade? Como organizar o tempo/espço de aprendizagem considerando as singularidades do universo infantil? Como avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? De que forma as crianças podem contribuir na constituição do currículo que considere e respeite seus saberes? O que elas nos apontam para pensarmos nas propostas curriculares?

Conforme Freire (1992), a construção dessa prática pedagógica precisa ser democrática, precisa estimular as crianças o gosto pela pergunta, à paixão pelo saber, a curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco, pois sem os quais não há criação. Dentro desse contexto, destaca a necessidade da construção de uma prática progressista, independente da faixa etária. Na concepção freireana:

[...] não importa com que faixa etária que trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (FREIRE, 1992, p. 162-163).

Freire, M. (1983, p. 15) argumenta que quando se tira da criança a capacidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, se está na verdade, alienando-a de sua capacidade de construir seu conhecimento, e reforça: “[...] o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não podemos comer ou dormir por alguém.” Para a autora, a escola em geral tem esta prática de não considerar a criança como sujeito cognoscente, impedindo-a de participar do processo de construção de saberes.

Para Sodré (2012), por as crianças serem dependentes da intervenção dos adultos, geralmente não participam das decisões que as envolve, assim o poder dos adultos foi se generalizando ao longo do tempo de forma que elas passaram a ser educadas muito mais para submissão do que para se transformarem em pessoas questionadoras e criativas.

Para tanto, cabe explicitar que as crianças são atores sociais e como tal, devem também dizer “a palavra”, participar da construção/reconstrução de práticas pedagógicas que tenham na infância como referência direta e que sejam tema fundante nos cursos de pedagogia, na estruturação dos currículos, nas didáticas, na organização escolar e na formação docente.

Nesse sentido, o diálogo se constitui como um caminho potencializador de práticas pedagógicas que possibilitarão às

crianças o conhecimento de si e do mundo. Portanto, o olhar da pedagogia para a infância será um diálogo constante entre o cuidar e o educar no sentido de compreender que a infância é uma produção histórica, social, cultural e, portanto novas histórias e novas verdades são construídas constantemente num processo dialógico, de forma a oportunizar o ouvir as vozes das crianças, suas percepções sobre o mundo, os seus questionamentos e suas curiosidades como instrumento interlocutor para repensar as práticas pedagógicas.

O diálogo compreendido na perspectiva de Freire (1987), nos possibilita entender como o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias, a serem consumidas pelos permutantes. O diálogo na prática pedagógica é o instrumento para problematizar as condições do mundo, para gerar a curiosidade epistemológica e para a construção de novos conhecimentos e nos diz que:

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE, 2008, p.123).

Portanto, é de fundamental importância a pedagogia reconhecer sua relação fundante com a infância, uma vez que não podemos falar em repensar o pensamento pedagógico se os estudos da pedagogia e infância não se fizerem presente.

Importante se faz salientar que esses estudos devem ter como interlocutor o diálogo na construção de uma proposta pedagógica que considere as crianças como sujeitos, que as permitam problematizar a sua vida, demonstrar seus desejos, seu sonho, suas percepções sobre o mundo, suas curiosidades, que se assumam como sujeitos ativo, criativo e participativo na construção de sua cidadania e no processo de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve como finalidade fazer uma discussão sobre a importância do diálogo como interlocutor e potencializador na construção de uma prática pedagógica pensada com as crianças de forma a refletir criticamente as contribuições trazidas pelas crianças, suas experiências vivenciadas, como uma categoria social e histórica discutida dialogicamente com os seus principais autores/atores que são as crianças.

Para tanto, o estudo mostrou, ao longo das discussões que o diálogo se constitui como importante interlocutor para se pensar uma prática pedagógica construída com as crianças, no sentido de compreender que as crianças são atores sociais e como tal, devem participar da construção/ reconstrução dessas práticas que tenha a infância como referência direta e que sejam tema fundante nos cursos de pedagogia, na estruturação dos currículos, nas didáticas, na organização escolar e na formação docente.

O diálogo nos faz compreender que nenhuma existência humana pode ser muda, silenciada, e nas palavras de Freire, existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo, e isso deve ser considerado em qualquer etapa do processo pedagógico. Sendo assim, devemos buscar a construção de práticas que acolha e escute as vozes das crianças, os seus saberes construídos, que considere e respeite os direitos como sujeitos sociais ativos e participativos, capazes de intervir no processo de seu desenvolvimento e na construção de sua cidadania como sujeitos culturais, históricos e, portanto, dialógicos.

Assim, com esse estudo pretendemos retornar o olhar da pedagogia para a infância em um diálogo constante entre o pensar e o fazer educativo de forma que a pedagogia possa ficar atenta, no sentido de compreender que a infância é uma produção histórica e, portanto novas histórias e novas verdades são construídas constantemente a partir da realidade vivida por cada sujeito social implicado no ato de conhecer.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A Infância interroga a Pedagogia.** IN: SARMENTO, Manuel Jacinto.; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei 10.172** - PNE 2001 - 2010. Brasília: 2001

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

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

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

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Criança de um Acampamento do MST:** propostas para um projeto de educação infantil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2005000200004>. Acesso em: 08 set. 2012.

DA CONDIÇÃO DE OPRESSÃO DOCENTE À FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA POSSIBILIDADE CONCRETA PARA A EMANCIPAÇÃO

ROCHA, André Luís Franco da
PPGECT/UFSC
rocha_alf@yahoo.com

STUANI, Geovana Mulinar
PPGECT/UFSC.
geovana.mulinari@gmail.com

DELIZOICOV, Nadir Castilho
PPGECT/UFSC.
ridanc.nadir@gmail.com

MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa
PPGECT/UFSC
sylviarpm@gmail.com

Resumo: O presente trabalho refere-se à necessária formação de professores de Ciências Naturais tendo como objeto de análise duas dissertações que investigam o tema formação de professores envolvendo como fundamentação teórica o arcabouço teórico filosófico de Paulo Freire. Na primeira dissertação discuti-se a denuncia da condição de opressão vivenciada pelos professores na objetivação de sua prática pedagógica. Nessa ótica, discutimos o grau de condicionamento do professor de Ciências expressando as situações-limite a sua docência, oriundas de pressões ideológicas, estruturais e materiais presentes na realidade escolar, esta, concebida a partir da racionalidade neoliberal. Nessa perspectiva o professor é reduzido a instrumento técnico, não sendo concebido como o sujeito de sua práxis pedagógica. Na segunda dissertação nos preocupamos com o anúncio da possibilidade de problematização da condição de opressão docente. Processo esse que se desvela na medida em que se busca relatar os Movimentos de Reorientação Curricular inspirado na perspectiva crítico-libertadora freireana, evidenciando os avanços e limites destas práticas na constituição permanente de uma docência crítica e transformadora. Ambos os estudos apontam a Abordagem Temática Freireana como uma possibilidade de formação permanente, pois esta possibilita a reflexão crítica de professores sobre sua prática e seu contexto, se distanciando dos modelos de formação falsamente neutros meramente transmissivos, burocráticos e pragmáticos de reflexão exclusivamente técnica. Consideramos que propostas e programas de formação de professores comprometidos com o desenvolvimento da práxis pedagógica ao privilegiar esta perspectiva pedagógica, para além da resistência a atual hegemonia técnico-formativa, também privilegiam o processo de humanização dos sujeitos que ao se apropriarem de suas potencialidades dialeticamente e dialogicamente transformam o mundo em uma realidade mais ética, democrática e justa.

Palavras-chave: Formação de Professores, Abordagem Temática Freireana, Práxis Pedagógica.

Introdução

Pesquisas na área de Formação de Professores (FP) indicam um número considerável de estudos que analisam propostas e ações governamentais de formação docente, providas pelas Secretarias de Educação (ANDRÉ et al., 1999). Estas proposições de forte cunho ideológico acabam por imprimir sobre o professorado uma inércia expressa tanto em sua prática quanto em seu discurso (VILLANI, PACCA & FREITAS, 2002).¹ Zeichner (1992), Pimenta & Ghedin (2002) e Rocha (2013) advertem que questões como identidade e desenvolvimento profissional são temas ainda emergentes na área, sendo a abordagem do Professor Reflexivo uma marcante tendência nas políticas públicas atuais. Entretanto, esses autores questionam que, na FP, existem diferenças qualitativas fundamentais entre conceber, dentro do discurso hegemônico e tecnocrata, o processo reflexivo como um instrumento técnico e pontual de avaliação de práticas pedagógicas, e um movimento contra hegemônico crítico-reflexivo sobre as contradições advindas das relações de objetivação de uma prática pedagógica transformadora do professor e a realidade objetiva dentro e fora da sala de aula. Uma prática crítico-reflexiva, que enquanto práxis está alicerçada na problematização de contextos sociais, políticos e econômicos, na gestação de um projeto crítico de sociedade. No Brasil, esse campo teórico hegemônico relacionado à FP encontra consonância na documentação oficial proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que almeja a criação de um novo tipo de professorado, o professor reflexivo e pesquisador (VILLANI, PACCA & FREITAS, 2002). Segundo esses parâmetros caberia ao professor mediatizar conteúdos e aprendizagens, envolver e informar alunos e pais, participar da gestão escolar, servir-se de inovações tecnológicas, enfrentando os posicionamentos éticos de sua profissão e gerindo com autonomia sua formação contínua (BRASIL, 1998).

De acordo com as diretrizes do campo teórico da reflexividade docente, comumente assumido pelas políticas públicas brasileiras, temos uma formação voltada para a prática pedagógica e não para o sujeito que a realiza (PIMENTA & GHEDIN, 2002; ROCHA, 2013). Nessa óptica, a FP se constitui no desenvolvimento de competências que envolvem saberes teóricos, metodológicos e atitudinais em relação ao ofício e ao cotidiano docente, com o objetivo de desenvolver auto-reflexão e principalmente uma auto-regulação, capacitando-os no uso da intuição e improvisação durante suas aulas (PIMENTA & GHEDIN, 2002). A denúncia do estrangulamento da práxis docente

De acordo com Villani, Pacca & Freitas (2002), parece-se que a partir do conceito teórico de professor reflexivo, a autonomia dos professores na condução de sua docência, que historicamente vem sendo tolhida³, acaba sendo exaltada. Entretanto, mesmo os autores reconhecem que essa é uma visão ambígua, uma vez que os objetos de reflexão docente se limitam aos conteúdos e aos métodos de sua prática, negando os aspectos éticos e pessoais de sua ação. Em síntese, cabe ao professor refletir sobre o que as diretrizes curriculares nacionais impõem, sendo estas voltadas ideologicamente para o conteúdo curricular, para as metodologias de ensino e para as competências docentes necessárias as suas ações pedagógicas (PIMENTA & GHEDIN, 2002; ROCHA, 2013). Ao professor não cabe refletir criativa e criticamente sobre sua práxis, uma vez que não lhe é possibilitado questionar-se por que faz, o que faz, nem para que o faz (Giroux, 1997). Só lhe é permitido pensar sobre o que faz (currículo comum) e qual é o melhor jeito de fazê-lo (metodologia de ensino), sem questionar os modelos curriculares oficiais e institucionais impostos.

No Brasil os PCNs acabaram por formalizar as políticas públicas do Ministério da Educação e do Desporto com a criação de projetos ligados à ampliação da competência do professorado, na formação inicial e continuada de professores, na análise e compra de livros e de outros materiais didáticos e por fim nas avaliações nacionais de aprendizagem. Neste sentido, mesmo com o discurso acadêmico e documental do professor reflexivo, o que garantiria uma maior liberdade à docência, o Estado passou a determinar como seriam formados os professores, que materiais eles poderiam usar e ainda “avaliam” seu trabalho de ensino pela aprendizagem obtida na média nacional dos alunos. Obviamente que nestas condições o professor estaria coagido a uma política pública baseada na eficiência técnica e neoliberal, ou seja, em uma política que prioriza o fazer mais, com menos (ROCHA, 2013). Portanto, mesmo no ensino público, podemos observar a ideologia mercadológica dentro do contexto educacional brasileiro, que se traduz, tanto na formação, quanto no cotidiano escolar bancário (FREIRE, 2005). É dentro desse “cabresto” que se instaura o controle ideológico do professorado, ao mesmo tempo em que, por intermédio de propostas de avaliação nacionais e internacionais, os professores são culpabilizados pela ineficiência da educação pública nacional (ROCHA, 2013). É a partir desta realidade nesse contexto que emergem as falas significativas⁵ do professorado sobre sua realidade opressora. *“Olha, nós seguimos uma legislação, né [...] A legislação que norteia a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); [...] então nós temos que cumprir uma grade curricular com todas as componentes curriculares. Isso vem de cima, então o professor, tem autonomia para, por exemplo, querer trabalhar primeiro os vertebrados ao invés dos invertebrados, trabalhar primeiro tal reino e depois o outro. Nisso tudo eu tenho autonomia, mas aquele currículo obrigatório eu tenho que cumprir, porque vem da LDB, vem da prefeitura, vem da parte administrativa da escola, enfim [...]”*. Fala de um professor de Ciências relatando por que ele acredita que deve ensinar o conteúdo de animais na escola. A fala relata uma autonomia docente limitada a uma prática pedagógica e conteúdo curricular que lhe é externo incapacitando-o a questionar o currículo imposto.

“Eu li, mas muitas coisas [...], ficou na teoria. Eu acho que na prática é muito diferente, as realidades são diferentes, né? O ensino e a aprendizagem... muito diferente do que a gente vê na escola”. Fala de um professor de Ciências relatando a diferença entre sua prática educacional e a teoria aprendida na universidade. Gera-se uma formação docente insuficiente para se lidar eticamente com o cotidiano escolar ao fragmentar a teoria da prática, direcionando a FP às competências meramente técnicas.

Podemos perceber em ambas as falas que a opressão sobre o professorado se dá a partir de uma série de mecanismos ideológicos de controle à docência, como o currículo, representado pelo excessivo apego à matriz curricular, a dinâmica institucional, posta sobre o trabalho cotidiano docente e o fomento governamental, expresso tanto em demandas irreais impostas aos profissionais escolares como em diversas formas de pressão e desestruturação da classe docente (ROCHA, 2013). Nesse contexto, na medida em que assimilam tais constructos ideológicos, os professores se isolam e são isolados em um discurso fatalista a respeito de sua prática e suas potencialidades, mesmo lhes sendo garantidos, no escopo legal nacional, amplos direitos sobre a determinação de sua prática didático-pedagógica. É a partir das contradições entre múltiplos discursos, tanto documentais, quanto teóricos acadêmicos e institucionais, em confronto com o cotidiano do professor na escola, que o processo de alienação é posto sobre a consciência dos docentes, que ao naturalizar sua condição de opressão configuram uma situação-limite a sua existência humana expressa em sua docência alienada.

Enquanto a opressão não for percebida e apreendida como tema de reflexão pelos professores, mesmo sofrendo com os obstáculos impostos pelas situações-limite, os mesmos não conseguirá realizar os atos limite, a autêntica tarefa crítica de

transformar e superar tais condicionantes. “Neste caso os temas apresentam-se encobertos pelas “situações- limite” [...] *como se fossem determinantes históricas esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se.*” (FREIRE, 2005, p.108).

O Anúncio da experiência problematizadora da opressão

Na década de 90 com a lógica de repensar o papel da escola, do currículo e da ação docente, sobre os contextos sócio-históricos nacionais altamente desiguais, algumas regiões brasileiras, com abertura política emancipatória, vivenciaram movimentos de reorientações curriculares (RC) aliados à FP a luz dos pressupostos freireanos de educação. Dentre os municípios contemplados com estas mudanças citamos: Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1997-2004), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Belém-PA (2000-2002) e Criciúma-SC (2001-2003) (SILVA, 2004). Halmenschlager, Stuaní & Souza (2011) analisando a interferência dos pressupostos freireanos na prática docente, apontam a partir destas experiências, a Abordagem Temática Freireana (ATF) como uma possibilidade para a formação permanente dos professores de Ciências. Nessa ótica, o sujeito professor como um ser social, busca coletivamente a tomada de consciência sobre sua ação, se inscrevendo na história e no mundo a partir da problematização do mundo e de si. Ação essa que requer um afastamento da realidade para que dela possa soerguer-se a crítica e a ação emancipadora sobre a realidade local e concreta.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações limite” [...] No momento mesmo que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras aos homens, que incidem sobre elas através de [...] “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. [...] Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações limite”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos limites” dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente se dão as “situações limites”. (FREIRE, 2005, p.104-105)

Todas essas experiências de formação acabaram por ter um efeito profundo sobre os sujeitos em formação e não apenas um efeito externalista moldado no desenvolvimento de competências pré-figuradas por uma formação técnico-reducionista. A Reorientação Curricular tinha como pressuposto a reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica. Stuaní (2010) salienta que essa reflexão procurava aproximar permanentemente a teoria da prática, através do diálogo e da ação problematizadora no fazer educativo sobre a realidade social do país, tendo como referência os estudos desenvolvidos por Delizoicov & Angotti (1990). A RC foi debatida e aprofundada em diferentes momentos e espaços escolares, planejando e

implementando a ATF a partir do contexto de cada comunidade como uma necessidade formativa comprometida com a transformação das situações-limite vivenciadas pelas comunidades. Nesse sentido exigiu-se um processo de empoderamento dos sujeitos professores em formação de forma a associar sua, agora práxis pedagógica, à produção curricular em um movimento emancipador. Como podemos observar nas falas abaixo coletadas no município de Chapecó⁶ (STUANI, 2010): “[...] *a minha prática era uma prática de informar, eu informava o meu aluno. Porém a partir daquele momento eu passei a formar o meu aluno. A partir do momento que eu pensei em formar o meu aluno, eu passei a ser um agente mediador. Eu partia do problema do aluno, eu pegava o conhecimento comum passava para o científico e juntamente com o aluno nós encontrávamos a solução para aquele problema*”. Fala de professor de Ciências relatando o quanto a formação a partir da ATF contribuiu para sua práxis: “*Com certeza o desafio que foi lançado naquela época eu trago até hoje. Me desafio sempre, ir em busca de coisas novas, poder trazer a realidade do aluno*”. Fala de professor de Ciências que relata o quanto a experiência de vivenciar esse processo de reorientação curricular lhe possibilitou tornar-se sujeito da formação permanente de sua práxis. A formação permanente oriunda da ATF tem como foco o desenvolvimento de um sujeito cuja prática pedagógica está comprometida com a produção de conhecimentos humanizadores, se distanciando dos modelos de formação meramente transmissivos, burocráticos, pragmáticos, técnicos e pontuais. Logo o termo permanente não faz referência apenas ao processo de aprendizagem do ofício docente em sua vida profissional, mas a uma concepção de sujeito comprometido com o constante desenvolvimento dialético de sua ação-reflexão e concomitantemente a (re) construção criativa e rigorosa da sua consciência sobre a mesma, possibilitando o ser mais enquanto busca sobre a docência e sobre a realidade em que atua (FREIRE, 2005).

Alguns Apontamentos

Consideramos que as propostas e programas de formação de professores precisam se preocupar, para além das práticas de ensino, com os sujeitos que estão sendo formados para ensinar a partir do desenvolvimento de sua práxis, ao invés de apenas apontar atitudes prescritivas e pontuais, que negam as reais condições estruturais, institucionais e formativas da docência Brasileira. Portanto é necessário construir um movimento de resistência e valorização da docência, que encontra uma consonância com os movimentos de produção curricular a partir da ATF. Somente problematizando a realidade da docência podemos criar artifícios de luta frente à opressão alienadora da ideologia neoliberal sobre a educação e a sociedade.

Referências Bibliográficas

- André, M., et al. (1999). **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, 20 (68), 301-9.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF.
- Delizoicov, D. & Angotti, J. A. (1990). **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. R. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Halmenschlager, K. R.; Stuaní, G. M. & Souza, C. A. (2011). **Formação docente no contexto escolar: contribuições da reconstrução curricular via abordagem temática**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 4 (2), 83-107.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (org.). (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- ROCHA, A. L. F. (2013). **A possibilidade de uma abordagem crítica no ensino de zoologia: das situações-limite à práxis pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: PPGECT-UFSC.
- Stuaní, G. M. (2010). **A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: PPGECT-UFSC.
- Silva, A. F. G. (2004). **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).
- Villani, A., Pacca, J. & FREITAS, D. (2002). **Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível ?** In: Ata eletrônica do VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Florianópolis.
- Zeichner, K. (1992). **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogia, 220, 44-9.

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃ NO ACAMPAMENTO EDIVAN PINTO/RN

André Victor Sales Passos
Graduando em Agronomia
UFERSA
x.andre.passos@outlook.com

Danielle Freitas de Souza
Graduanda em Direito
UERN
daniellefrsouza@live.com

Gilmar Fonsêca Júnior
Graduando em Direito
UnP
gilmarfonsecajr@gmail.com

Ravenna Catarina Souza Alves
Graduanda em Direito
UERN
ravenna_alves@live.com

RESUMO

Tendo em vista a educação como ato político, esta deve, antes de tudo, ser libertadora. Há de se destacar o papel de Paulo Freire na construção de uma educação descentralizada e não hegemônica, aonde o conhecimento vem, sobretudo, da prática dialética com a realidade. Entende-se que a educação popular deve promover construção da identidade do sujeito, a práxis, a crítica, a liberdade e o diálogo. Nesse sentido, o projeto de extensão Ser-Tão: assessoria jurídica e educação popular age junto aos movimentos sociais, construindo uma educação crítica e emancipadora. Neste trabalho, dá-se ênfase às atividades realizadas no Acampamento Edivan Pinto no ano de 2014, dada a sua importância na luta e resistência frente ao avanço do agronegócio no semiárido norte-riograndense. As formações políticas realizadas no acampamento abordaram os temas: a questão agrária brasileira e latifúndio; as contradições do agronegócio e a agroecologia como alternativa; Direito achado na rua e pluralismo jurídico; e histórico do MST (Movimento Sem Terra) e as lutas camponesas. No Acampamento Edivan Pinto a atuação do Ser-Tão tem a função de ajudar as acampadas e acampados a se descobrirem como protagonistas na luta pela manutenção de um modelo sustentável de cultivo da terra. Neste processo, o povo se reconhece como oprimido ao mesmo tempo em que se identifica como agente transformador de sua realidade. O presente trabalho foi realizado num pressuposto qualitativo, posto

que de compreensão subjetiva. Utilizou-se, ainda, metodologia com base em pesquisas bibliográfica e participativa, elaborada a partir de referencial teórico e desenvolvida pela interação entre os autores do presente artigo e as acampadas e os acampados do Edivan Pinto.

Palavras-chaves: Projeto Ser-Tão; educação popular; movimentos sociais do campo.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Esse trabalho apresentará o papel da educação popular no processo de formação política e social no Acampamento Edivan Pinto (RN), sendo este indispensável à construção de saberes a partir da realidade de luta e resistência dos acampados. Estes, em condições de oprimidos, puderam, pela educação popular, exercer sua cidadania ao se reconhecerem como seres políticos, dotados de direitos e deveres, além de seres sociais, protagonistas de sua própria história.

O projeto de extensão Ser-Tão de assessoria jurídica e educação popular é construído majoritariamente por estudantes, sendo estes dos cursos de direito (UERN, UFERSA e UnP), biologia (UERN) e agronomia (UFERSA). O grupo trabalha com educação em uma perspectiva freiriana, popular, marxista, feminista, libertadora, contra hegemônica e interdisciplinar.

O Ser-Tão, norteado pelos ensinamentos freirianos, busca através da educação popular interagir com a realidade social, política e econômica do povo, sendo instrumento de empoderamento do povo oprimido.

Para escrever o presente artigo foram utilizados alguns referenciais teóricos, como: FREIRE (1987), BARBOSA (2007) e SOUZA (1997). Além disso, as metodologias usadas nas formações no acampamento Edivan Pinto, tais como troca de conhecimentos e interação com os acampados e as acampadas, Teatro do Oprimido e outras foram de fundamental importância para a construção deste trabalho.

O PROJETO SER-TÃO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular surge com uma concepção educativa crítica e libertadora, a contraponto do sistema de educação tradicional, cuja metodologia baseia-se no autoritarismo, na ideia do “depósito”, no sentido de despejar conteúdos sobre uma pessoa, através da mera transmissão de informações que não leva à emancipação dos sujeitos e à criação de um senso crítico do ser em relação ao mundo.

O Projeto Ser-Tão é um projeto de extensão interdisciplinar e interinstitucional composto por estudantes de diversas áreas de ensino, profissionais da advocacia e graduados, que tem como princípios a Educação Popular e a Assessoria Jurídica Popular, buscando intervir em espaços de violação de direitos e contribuir para a emancipação dos sujeitos sociais. Considerando o primeiro princípio norteador do grupo, a Educação Popular, o Projeto Ser-Tão realiza atividades formativas com teor político

em três acampamentos assessorados, pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na região do oeste potiguar, organizadas e elaboradas de acordo com as demandas e a realidade de cada acampamento. A metodologia utilizada não possui um modelo base, depende da demanda apresentada pelos assessorados, e se constitui em conversas, diálogos, dinâmicas e debates, numa troca de conhecimentos e vivências em conjunto com os acampados, sobre temáticas que envolvem o contexto do MST, bem como a importância de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos na luta.

A partir do pensamento de Paulo Freire, onde a utilização da educação como prática dialética para com a realidade é o centro da prática pedagógica, pensa-se esta como uma ferramenta da formação política. Sempre de maneira crítica, defende-se o diálogo com as classes oprimidas, numa tentativa de haver elucidação e conscientização nas pessoas, de modo a promover o empoderamento e a libertação dos sujeitos das relações de opressão. A prática da educação popular frente às demandas dos movimentos sociais serve ao povo como a possibilidade de enfrentamento de tal realidade.

Tal perspectiva educacional de valorizar o saber de cada povo possibilita a construção de novos saberes a partir de suas respectivas realidades. Trata-se de um estímulo para com a comunidade, de modo que se organize um processo não só social, mas, também, econômico e político. Ou seja, é aprender por meio do próprio sujeito e de seu cotidiano para que possa haver produção de conhecimento.

Nas ideias de Freire, os princípios da educação popular seriam, portanto, a relação desta com a possibilidade de diálogo com o oprimido – sendo, assim, o reconhecimento e a valorização dos direitos dos diversos sujeitos, sejam individuais ou coletivos, como conta Barbosa (2007). Usando a concepção do próprio Freire (1987), quando o autor entende que oprimido é aquele que vive sem as condições elementares para que possa exercer sua cidadania, estando de fora da posse e do uso de bens materiais do sistema econômico hodierno – seria o opressor, conseqüentemente, o sujeito contrário.

Considerando que cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que a cidadania significa o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão, a educação popular busca, como explicita Freire (2001), compreender os limites da prática educativa, o que demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Ou seja, “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (FREIRE, 2001, p. 25).

Desse modo, a perspectiva da educação popular e do Projeto Ser-tão é a de que se fortaleçam os processos pedagógicos que fundamentem os valores de justiça, solidariedade e igualdade. Assim, como conta Souza (1997), haveria uma construção de um saber ético em meio à integração social sem que haja exclusão. Barbosa (2007) afirma que isso acontece a partir das aspirações educacionais populares que se encontram em uma prática político-pedagógica dos educadores para que se forme uma cultura político-pedagógica e cidadã das classes populares.

O objetivo comum, entre os educadores populares, seria, portanto, o fortalecimento das classes populares como sujeitos de produção – bem como de comunicação – dos próprios saberes, onde estes serviriam de modo a visar uma possível transformação social. Isso seria alcançado através da oralidade e do conhecimento historicamente construído de cada um,

onde educador e educando formar-se-iam mutuamente, como é visto no discurso freiriano, quando o mesmo assegura que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

A ATUAÇÃO DO PROJETO SER-TÃO NO ACAMPAMENTO EDIVAN PINTO

No dia 24 de julho de 2013 surgia o Acampamento Edivan Pinto, localizado na BR-405, nas imediações do município de Apodi/RN, como símbolo de luta e resistência frente ao avanço do agronegócio na região do oeste potiguar. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Apodi (RN) ocuparam terras próximas aos lotes desapropriados para a instalação do Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi, projeto capitaneado pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca – DNOCS, como estratégia para a expansão da fronteira agrícola e desenvolvimento do semiárido, particularmente na região da Chapada do Apodi, entre os municípios de Apodi e Felipe Guerra, ambos no Estado do Rio Grande do Norte.

A Chapada do Apodi, localizada entre os estados do Ceará e Rio Grande do Norte, devido ao seu grande potencial produtivo, à fertilidade dos solos e abundante mão de obra, tem sido nas últimas décadas um dos principais destinos para expansão das fronteiras agrícolas no Nordeste

(MEDEIROS, J. P. et al., 2014, p. 13). O Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi, intitulado pelos agricultores de “Projeto da Morte”, surge como uma dessas estratégias expansionistas, constituindo atrativo para empresas do agronegócio e ameaça ao modelo tradicional de produção desenvolvido por décadas pelos agricultores familiares na região apodiense.

É nesse cenário onde as políticas públicas governamentais favorecem aos interesses do agronegócio e os direitos fundamentais são violados que o projeto Ser-Tão tem atuado a fim de resguardar os direitos dos camponeses através de assessoria jurídica popular junto aos movimentos sociais. O projeto atua, sobretudo, com a educação popular, crítica e emancipadora fundamentada na pedagogia freiriana.

Durante o ano de 2014 foram realizadas quatro atividades formativas no acampamento Edivan Pinto, desenvolvidas com temáticas escolhidas a partir da demanda dos acampados e da observação de suas necessidades por meio da práxis. Os temas abordados nas formações, ligados à realidade específica dos acampados, objetivavam impulsionar as percepções dos camponeses frente ao mundo, num esforço comum de consciência da realidade e, também, de autoconsciência, destacando a importância dos acampados como sujeitos de luta, capazes de (re)construir sua história.

A primeira atividade formativa do Projeto Ser-Tão no Acampamento Edivan Pinto constituiu-se na exposição da temática “A questão agrária brasileira e o latifúndio”, com o intuito de, através do resgate histórico do processo de distribuição territorial do país e do domínio de alguns conceitos relevantes ao entendimento da questão agrária, como o latifúndio, possibilitar aos acampados se autoidentificarem dentro deste contexto e perceberem a dialética existente, o conflito entre modelos de

produção antagônicos (agricultura familiar x agronegócio) e a relevância de seus papéis na luta de classes.

Através de uma metodologia de troca de conhecimento e interação com os acampados, foi-se, aos poucos, discutindo sobre a história do latifúndio, questionando-os o que, na percepção deles, eram os latifúndios. Após, juntamente com eles formou-se um conceito do que seriam estes latifúndios e, através disto, houve sua identificação como inimigo, algo a ser combatido na busca pela reforma agrária e pela justiça social. Por fim, foi discutido o papel da mídia como ferramenta de enfraquecimento do Movimento, no sentido de passar sempre uma imagem negativa dos sujeitos atuantes nesse processo.

Após a primeira formação percebeu-se que os acampados do Edivan Pinto buscavam aproximar-se de temas relacionados às práticas de agricultura. A partir da demanda interna do acampamento os membros do projeto realizaram uma formação sobre as contradições do agronegócio e a agroecologia como alternativa ao modelo hegemônico de agricultura. Iniciou-se, então, a atividade formativa com uma mística protagonizada pelo Marcelino, um dos moradores do acampamento, com um recital de poesias populares e algumas outras de sua própria autoria.

Os acampados do Edivan Pinto foram indagados sobre a importância das práticas agroecológicas como estratégia de resistência ao agronegócio. Através de uma metodologia interativa, usou-se desenhos ilustrativos - confeccionados pelos membros do Projeto - abordando práticas e ações adequadas para o fortalecimento da agroecologia (quintais produtivos, agroflorestas, alimentos diversificados e saudáveis) e também as não recomendadas (queima da mata nativa para o plantio, agrotóxicos, mecanização) referentes ao cotidiano no campo. No decorrer da formação os agricultores depararam-se com as imagens e expuseram suas percepções, levando sempre em consideração o saber historicamente construído que cada um obtinha sobre cada figura através de suas experiências e práticas cotidianas. Restou aos membros do Ser-Tão apenas superar - junto aos acampados - as dúvidas e esclarecer alguns conceitos.

No terceiro encontro, a necessidade de fortalecer conceitualmente a importância da existência do acampamento como um grande exemplo de resistência na luta pela terra e contra o agronegócio colocou o Projeto frente à indispensabilidade de tratar com os acampados o conceito de direito; o direito achado na rua, no sentido de colocá-los como formadores dos próprios direitos, questionando-os: a lei é justa? Quem faz as leis? Nós podemos fazer as leis?

A atividade formativa foi iniciada com a declamação de um poema denominado "Eu quero Direito!", de autoria de um dos membros do Projeto. A metodologia utilizada para abordagem do tema propôs fundamentalmente o fortalecimento da cidadania e a transformação da realidade com participação ativa dos sujeitos atingidos, através do Teatro do Oprimido, partindo da encenação de uma reintegração de posse - situação cotidiana ao cenário de luta do MST. A fim de estimular a troca de experiências entre atores e espectadores, os acampados poderiam realizar intervenções diretas na ação teatral, visando à análise e a compreensão da situação representada e a busca de ações alternativas que possibilitassem a transformação daquela realidade. O enredo da encenação resumia-se à ação de um latifundiário que, incomodado com a ocupação do MST em um latifúndio improdutivo decide por vias judiciais pedir a reintegração de posse de suas terras. No fim, o juiz decide pela reintegração, efetivada através de violenta repressão policial, e favorecendo o latifundiário. O conceito de reintegração de posse foi explicado e discutido no início e ao decorrer da encenação.

Ao fim das discussões sobre Direito foi proposto aos acampados (com o fim de explorar a reação deles) que simulassem o teatro de acordo com os suas percepções. Na nova versão, o mandato de reintegração de posse foi rasgado e os policiais brandos na execução da lei.

A quarta formação teve como tema “História do MST e as lutas camponesas”. Este foi escolhido, pois conhecer sua história é conhecer a si mesmo, é colocar-se dentro de um processo, identificar-se como sujeito deste processo, não como alguém alheio, inerte, mas como indivíduo protagonista e, diante disto, transformador.

Iniciou-se a formação com uma mística surpresa elaborada pelos próprios acampados. Uma das dirigentes do acampamento e outro membro mais antigo do MST recitaram um poema em forma de “Pai Nosso”.

Para a formação da História do MST foi utilizada a metodologia da “Linha do Tempo”, com o objetivo de facilitar a visualização da trajetória da luta pela terra e o MST e, paralelamente, estimular a interação e participação dos acampados. Assim, em algumas cartolinas foi traçada a linha do tempo, dando destaque a momentos de maior importância dentro da história do Movimento, e cortados pedaços de cartolina em forma de “balões” de fala contendo alguns gritos de guerra que representaram o MST em cada contexto de sua história. A dinâmica consistia em os acampados reconhecerem estes gritos de guerra e posicioná-los dentro da linha do tempo, identificando, assim, cada momento. A partir da identificação do momento histórico, discutia-se a conjuntura do MST e o cenário sócio econômico daquele período determinado. O material utilizado na fundamentação teórica da dinâmica foi uma cartilha elaborada pelo próprio MST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir da ideia de que o ser humano deve ser colocado no centro da dimensão política, como sujeito construtor da história, que o Ser-Tão auxilia no resgate do papel das próprias classes populares no processo de transformação social, afirmando o vínculo da educação popular com os movimentos populares. Assim, torna-se necessário uma interação com a realidade dos indivíduos, a fim de empoderar o oprimido, trazendo uma perspectiva diferente da educação encontrada nas universidades ao propor uma educação despida de autoritarismos e vontades unilaterais, através da troca de conhecimentos e vivências, do saber científico e do saber empírico.

É notório que os atingidos, além de passarem a despertar voz contra o sistema que os oprime, passam a ser capazes de elaborar um pensamento crítico e propenso à conscientização, uma vez que as formações realizadas no acampamento amparam um processo coletivo dos acampados, que, dialeticamente, obtêm reflexos em suas vidas. Admitindo o desenvolvimento de práticas educativas libertadoras, os sujeitos coletivos e populares constituem-se protagonistas para as necessárias mudanças que almejam alcançar em nossa sociedade hodierna.

Para isso, parte-se da perspectiva freiriana de que apenas o oprimido pode, ao libertar-se, libertar também o opressor, e que esta libertação depende de um processo de conscientização do sujeito diante de seu contexto, sua consciência do mundo e do reconhecimento do indivíduo oprimido como sujeito histórico capaz de transformar. Nesse sentido, o Ser-Tão visa, por meio

das atividades formativas e do princípio da educação popular, possibilitar este processo emancipatório, juntamente com o Movimento Sem Terra, apoiando e contribuindo com o processo de luta de um povo em busca de sua liberdade, efetivação de direitos e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. C. **Educação Popular e a construção de um poder ético**. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78barbosa.htm>>. Acesso em: 22 de jan. de 2015.

FEAB. **Estudo, trabalho e luta: a caminho da Educação Popular**. São Paulo. Disponível em: <http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=285>. Acesso em: 23 de jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LINHARES, Luciano Lempek. **Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

MEDEIROS, J. P.; PALITOT, T.; SOUZA, A. K. O semiárido nordestino como espaço de resistência: a agricultura familiar e o avanço do capitalismo agrário na Chapada do Apodi. In: **Seminário Nacional: Agrotóxicos, Impactos Socioambientais e Direitos Humanos**, I, 2014, Goiás/GO, p. 13-17.

SOUZA, João Francisco. **Que educação é direito de todos?** In.: Revista de Educação AEC. Ano 26, nº 105. Out/Dez, 1997.

FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO

Autora: Andréa de Andrade Lopes-
UERJ-RJ-Brasil andrealopesvalerio@yahoo.com.br

Co-autora: Ana Cristina Voigtel de Paula-
UERJ-RJ- Brasil anavoigtel@gmail.com

Eixo: PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCADOR SUJEITO PENSAnte

Resumo

Este artigo refere-se à análise de dados ainda preliminares sobre a qualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às experiências vivenciadas por pesquisadores, professores, gestores, diretores e alunos. Trata-se de um projeto interinstitucional que envolveu (03) universidades públicas: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisa intitulou-se “Diagnóstico da Qualidade de Ensino na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Rio de Janeiro”. Na fundamentação do nosso trabalho, dialogamos com Enguita, Dourado, Freire, Alves, Paiva, Tardif, Foucault e com alguns documentos que abordam a temática EJA, dentre outras fontes. Foram pesquisadas 125 escolas das redes públicas da cidade do Rio de Janeiro que oferecem a EJA, compreendendo as escolas abertas e as escolas que atendem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Por problemas de autorização fora do prazo da pesquisa, as escolas estaduais localizadas nos presídios não fizeram parte do universo pesquisado. Como nesse artigo trabalharemos somente com as escolas abertas, o universo se restringe a 121 escolas. Estudar a formação desses profissionais implica problematizar sobre o universo da escola, os saberes produzidos historicamente, a apropriação dos mesmos e a criação de outros. Torna-se um exercício constante de cidadania: acreditar no potencial de criação e recriação deste processo. Sendo assim, passamos a contribuir para a discussão sobre os desafios postos no diagnóstico da qualidade da EJA na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Formação Docente; EJA; Práticas Pedagógicas

Iniciando a prosa...

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Paulo Freire)

Este trabalho é parte do Projeto de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Intitula-se Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso. Tem o objetivo de diagnosticar a qualidade de ensino nos sistemas municipais e estaduais nas cidades de Campinas (SP), Juiz de Fora e Rio de Janeiro (RJ), em escolas que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Importante ressaltar que

a pesquisa iniciou-se em 2011 e o término ocorreu em 2014. Na cidade do Rio de Janeiro a pesquisa intitulou-se Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e adultos (EJA): um estudo de caso no Rio de Janeiro. Neste período, os dados da pesquisa realizada no Rio de Janeiro já foram tratados e os pesquisadores estão na fase de interpretações desses dados.

O grupo de pesquisadores é composto de professores e organizou-se da seguinte forma: professores da educação pública, alunos da graduação, mestrandos, doutorandos, voluntários e coordenador. De acordo com o projeto de pesquisa, em cada escola pesquisada foram aplicados (3) questionários para o segmento professor, (3) para o segmento aluno e (1) para gestores/ coordenadores, totalizando (07) questionários por escolas.

A aplicação dos questionários com os respectivos sujeitos justifica-se em função dos mesmos estarem envolvidos com o processo de aprendizagem. Este artigo refere-se à análise de alguns dados dos questionários dos professores, alunos e gestores, relatos dos mesmos e vivências no campo de pesquisa. Apontamos que as escolas estaduais localizadas no presídio não puderam fazer parte da pesquisa, tendo em vista problemas de autorização fora do prazo do cronograma. O universo pesquisado compreendeu 125 escolas, sendo que os dados das (4) escolas estaduais que atendem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas não fazem parte das interpretações desse artigo neste momento. Dessa forma, o nosso universo compreendeu 121 escolas abertas.

As escolas visitadas atendem as séries iniciais e finais do ensino fundamental - PEJA I (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e PEJA II, além das escolas estaduais do mesmo recorte regional que atendem as séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Acreditamos no exercício democrático constante, da realização de debates e discussões, no direito de aprender por toda a vida, práticas que apontam para a premência de uma educação de jovens e adultos de qualidade que implica, dentre muitos aspectos, a formação continuada dos professores. Sobre a capacitação profissional, Freire (2006, p. 25) aponta:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sintetizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é o patrimônio de todos ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem.

Interagindo com os alunos, identificamos que os mesmos se sentem valorizados pelos professores. Os alunos (77%) declararam que são sempre valorizados. Chama a atenção a fala de um aluno: "Aqui eu me sinto bem". 20,9% informaram que às vezes são valorizados e 2% nunca ou raramente se sente valorizados.

No que diz respeito ao nível máximo de escolaridade dos professores, a maioria possui especialização, porém em outras áreas de estudo e não em EJA. Tratando-se da formação dos professores, a pesquisa mostrou que 12,13% são bacharéis, 29,65% concluíram a licenciatura, 28,89% possuem especialização, 17,52% possuem pós-graduação strictu-sensu - 13,21% com mestrado e 4,31% com doutorado - e 2,16% informaram possuir apenas o ensino médio. Registramos que as escolas estaduais não oferecem, em sua maioria, os anos iniciais do Ensino Fundamental. A política, à época, vem priorizando a oferta do Ensino Médio e, às vezes, compulsoriamente, a não oferta do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. Essa política tem causado

preocupação na população que ainda não concluiu o Ensino Fundamental. Vivenciamos, numa escola, o descontentamento de alguns alunos ao serem informados de que deveriam, ao término do ano letivo, efetivar a matrícula no 9º ano em uma escola municipal. Cabe destacar que algumas escolas ficam distantes das residências dos alunos, bem como dos seus locais de trabalho. Esses fatos produziram descontentamentos dos alunos e até uma iniciativa de organização, como abaixo assinado numa escola pesquisada.

Ainda sobre a formação dos professores na EJA, apontamos que 80% possuem graduação, entretanto a formação em EJA ainda é pouco expressiva. 65,64 % dos docentes informaram que não tiveram formação voltada à EJA. Nas escolas municipais, os docentes participam de encontros semanais, denominados centros de estudos. Ainda que existam, por parte das redes de ensino, espaços de formação para os profissionais, esses ainda são pouco utilizados como reflexão, trocas de experiências, planejamento e replanejamento. A fala de uma professora retrata esse quadro:

“Eles só querem saber de números, resultados e se a gente não cumpre as metas não recebe bonificações, a escola fica em evidência, ruim, é claro, é chamada na Secretaria... só falam em qualidade, metas! Não...eles não estão preocupados com a educação realmente! Eu trabalho em 3(três escolas) para ter uma vida um pouco melhor...mas é tudo muito cansativo... Nós temos vídeo, data show, laboratório de informática, muitos recursos, mas eles não investem em pessoal para trabalhar com esses recursos”.

Frente às questões apontadas pela professora, nos perguntamos: que lugar tem ocupado a educação pública? Resistências? Aprisionamentos, Capilaridades? Que relações estão sendo construídas nas escolas que oferecem a modalidade EJA?

Foucault (1976, p.95-96) aponta que:

[...] não existe [...] um lugar da grande recusa - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível.

Partindo das reflexões de Foucault, posicionamos, no centro das atenções, as dificuldades, frequentemente encontradas na escola, relacionadas aos profissionais da área de educação e ao desempenho de seus papéis. Apontamos alguns problemas ligados, buscando contribuições para a melhoria da qualidade de ensino.

Outro dado importante apontou que a maioria dos profissionais atua na EJA por escolha própria (58,77%). Vivenciamos

nas falas de alunos e professores satisfação em atuar na EJA. “Eu aprendo muito com os meus alunos. Trabalhar na EJA me dá muita satisfação profissional.” Tratando-se dos instrumentos para a avaliação dos alunos, verificamos que eles são avaliados através de testes, provas, seminários e participação em aula.

Durante o trabalho de campo, constatamos que há diferentes trajetórias na EJA dos professores, o que os conduz a produzirem variadas leituras sobre a mesma. A importância da constituição de uma postura coletiva dos professores sobre si mesmos é um aspecto destacado por Gadotti (2003), que associa a sobrevivência da profissão do “professor com sentido” ao resgate da dimensão humana de seu fazer, portanto sem restringi-la à dimensão técnica, ou seja, à transmissão de informações e conhecimentos escolares. Desse modo, o autor afirma que “o educador retoma o sentido de sua profissão quando esta se insere na construção de projetos educacionais emancipatórios”. A esse respeito, Gadotti (2003, p. 71) afirma:

O professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido da questão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção desentendido.

O comprometimento com o seu fazer pedagógico e as implicações que o mesmo representa na perspectiva de uma educação emancipatória, pode ser ilustrado a partir da fala de uma professora, estudante do Curso de Pós-Graduação / mestrado em educação: As questões precisam ser enfrentadas sob os aspectos quantitativos e qualitativos”. Freire (1996, p.18), ao falar sobre a formação do professor, nos diz:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica privadas ou públicas.

Tardif (2012, p.20) aponta que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade somente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente com pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos [...]

Admitindo com o autor que o docente está inserido num contexto impregnado de simbologia, leituras e interpretações da realidade que o cerca, perguntamos como é entendida a questão da qualidade de ensino na EJA. Nesse sentido, Enguita (2001,

p.95-96), ao falar sobre qualidade, aponta a ambiguidade do termo, a saber:

Uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas.

Dourado e Oliveira (2003, p 203) também discorrem sobre a questão da qualidade da educação:

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.

O questionamento e o interesse de uma professora para participar da pesquisa, ter acesso aos resultados e o desejo de que os mesmos possam auxiliar nas práticas pedagógicas dos docentes apontam algumas reflexões: interesse em saber-conhecer o que a academia tem produzido e o distanciamento, ainda, da academia com as escolas.

Identificamos que 13 escolas estão localizadas em áreas com índice alarmante de violência, prevalecendo o medo dos profissionais que nela trabalham e a criação de estratégias coletivas de defesa, como o conhecimento do local onde a escola está inserida e as possíveis tensões que dele emergem. Foucault é um potente aliado para compreendermos as relações de poder:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e o delimitam, ele se prolonga, penetra material, eventualmente violentos.

Paiva (2009, p. 33) nos diz que:

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos

intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanos providos de inteligência.

Sabemos que a educação é engrenagem fundamental para a construção da cidadania, é imprescindível que nesse processo educacional sejam respeitadas toda a carga cultural, todas as dificuldades e restrições que esses alunos trazem consigo para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse caminho, o docente deve ser mais que professor, deve ser também incentivador e, para alcançar seus objetivos quanto a essa modalidade de educação, deve-se preparar e preparar novas técnicas, a fim de melhor conduzir a aprendizagem desse público que tem sede de saber, mas que enfrenta grandes limitações pelo afastamento da escola.

Segundo Morin (2000, p. 35) :

[...] Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

É preciso acreditar que os alunos da EJA são capazes de reeditar suas histórias de vida. O ato de educar na EJA é muito mais que apenas transmitir conhecimento. Seus desafios são maiores que apenas essa verbalização. É um processo de construção, de resgate, de crescimento, e o professor é esse elo forte entre o aluno e a vontade de aprender.

Vale comentar que o princípio pedagógico já bastante discutido entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da junção da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática pedagógica. A trajetória formativa relatada pelos professores de jovens e adultos se constitui a partir da articulação entre saberes produzidos em experiências educacionais formais e não-formais.

No pensamento de Marilena Chauí (1995, p.110), destacamos a sua afirmativa de que:

A história apresenta-se como movimento reflexivo e constitui o próprio tempo. A cultura surge como criação humana, por excelência. Nessa concepção compreendemos que a realidade não é algo acabado e pronto, devendo adaptar-se às idéias. Numa pedagogia comprometida com essa visão dinâmica da realidade, é preciso trabalhar com coragem e paixão, elementos que são vetores do campo.

Marcamos como ponto significativo nesta citação a relação afetiva entre educador e educando no processo de aprendizagem. A afetividade que envolve a prática pedagógica atua como um determinante para o sucesso da difícil tarefa de educar o adulto. O educador, esclarecido de seu papel, valoriza as relações interpessoais, conhecendo a história de vida de cada um. Educar o jovem e o adulto vai muito além de escolarizá-lo apenas. Nesta linha de pensamento, está Linhares (1998, p. 110), que sintetiza algumas questões pertinentes à política de exclusão e o papel do educador nesse processo:

Não lhes interessa conservar os privilégios que sempre os exclui, mas fazer do saber escolar algo vivo para ser feito, que lhe ajude a entender mais de si mesmo, entendendo mais os movimentos que vêm produzindo o Brasil. Um saber escolar que contribua na ampliação de escolhas, um saber aberto a virar ferramenta em suas mãos, para que possam fomentar espelhos capazes de os refletir inteiros, em suas lutas e dificuldades, em seus sonhos e pesadelos, em suas alegrias e infortúnios, um saber que passa ser traduzido em narrativas em que o saber popular, o ser pobre não seja incompatível com a dignidade humana

CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa de campo, no contato direto com os sujeitos da EJA, também encontramos, no espaço pedagógico, determinações, identificamos alegrias e esperanças, envolvimento e novos desafios que perpassam o cotidiano dos profissionais que atuam nesta modalidade, trazendo perguntas importantes para refletir sobre o trabalho no campo da EJA.

Observamos cada fio tecido nesse trabalho de campo e visualizamos alguns ângulos: reconhecimento de que é preciso desenhar as ações que orientam a prática em sala de aula de forma crítica; a superação, pessoal e histórica; o entendimento da prática pedagógica como prática social e identificação do professor como sujeito vivo e intenso nesse processo; o entendimento de que os mecanismos de formação do professor, em serviço, principalmente, devem ser percebidos como prática social; a constatação de que a escola tem uma função social e política determinada pelo seu papel de formadora do indivíduo para o exercício da cidadania; o reconhecimento das práticas desenvolvidas na escola como espaços/tempos marcados por conflitos, confrontos, contradições.

Os instrumentos do trabalho de campo possibilitaram o acompanhar, o investigar dos movimentos dos trabalhadores da educação nos espaços escolares, bem como a atual política pública de educação no campo da EJA, que dão sentido ao seu cotidiano, permitindo elaborar situações de intervenção que potencializem a reinvenção de outras práticas/saberes no trabalho.

Paiva (2009, p. 31) aponta que:

A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens,

símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige, também, competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo.

Observamos como se dá a participação dos sujeitos envolvidos na concretização da Política da EJA pelos professores, alunos, gestores e profissionais que atuam na escola; mapeamos as estratégias que os docentes têm criado para lidar com as demandas do mundo do trabalho; interpretamos como os trabalhadores da educação têm lidado com as mudanças propostas pela modalidade EJA; vivenciamos a pesquisa na escola e procuramos analisar o potencial de transformação deste processo. Sendo assim, passamos a contribuir para a discussão sobre os desafios postos no diagnóstico da qualidade da EJA no município do Rio de Janeiro.

Retomando a questão da qualidade, Enguita (1994, p. 107) aponta que a expressão “qualidade” denota que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades. Ainda segundo o autor:

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas as qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

Com suas dinâmicas distintas, as escolas contam com um documento que tem, dentre as muitas funções, nortear as ações da escola. Trata-se do Projeto Político Pedagógico. Este documento deve ser gestado de forma que contemple a participação de toda a comunidade escolar. Trata-se de esforço coletivo que requer o exercício de uma prática pedagógica voltada à democratização das relações, espaços, saberes, planejamentos e replanejamentos. Assim, para Freire (1996, p. 41):

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora.

Discutir o conceito de educação de qualidade na EJA, implica, ainda, a: construção de um trabalho coletivo; conhecimento da realidade em que a escola está inserida; a cultura local; o acesso permanência dos alunos nas escolas; estrutura física acessível à todos; condições materiais para os alunos e professores, formação continuada dos professores; política de incentivo e valorização do magistério; gestão democrática da educação; transparência na gestão dos recursos. Há que se cuidar da educação, do chão da escola!

BIBLIOGRAFIA

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DI PIERRO, M. C., JOIA, O., RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia;

TRINDADE, Maria. **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

LINHARES, Célia F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO** (ENDIPE), 2000, Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. In Capítulo II **Os princípios do conhecimento pertinente**. 2^a ed., São Paulo: Cortez, 2000. p. 35.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adulto** (orgs): Petrópolis DP et Alii, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**: 14^a edição. Petrópolis. Vozes, 2012.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO PRESSUPOSTO PARA A EFETIVAÇÃO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA

Anna Elisa Alves Marques
Ryanny Bezerra Guimarães

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Freire

RESUMO

Paulo Reglus Neves Freire foi um notável pensador brasileiro, reconhecido em todo o mundo pelos seus escritos sobre os métodos de educação para libertação. Em seus estudos, transcende as técnicas de alfabetização e formula teorias capazes de quebrar paradigmas sociais opressores. Defende Freire que é o conjunto de consciências dos homens que forma a sociedade, enquanto a sociedade forma essas consciências, portanto, o processo de elaboração do saber é uma eterna troca. Assim sendo, uma comunidade que detém uma pedagogia não isonômica, ou seja, que não ouve todas as vozes de seus educandos, impondo os dogmas de uma determinada classe, é uma sociedade alienante, não democrática e opressora. Portanto, o presente trabalho tem como escopo fundamental analisar o pensamento freireano à luz do que se tem como modelo democrático de Estado no Brasil e suas influências, partindo, para tanto, do estudo da Constituição brasileira e a efetividade material de seus escritos. Visa-se, assim, mostrar por meio de exemplos do cotidiano a ineficácia do paradigma constitucional brasileiro e pensar em formas, tendo como base o pensamento de Freire, de torná-lo eficaz. Dessa forma, procurar-se-ão referências de autores que fundamentam o Direito Constitucional para obter o paralelo aqui almejado. Paulo Bonavides, Ferdinandi Lassale e George Marmelstein, são alguns dos notáveis pensadores referidos neste trabalho, que corroborarão para traçar uma perspectiva histórica de como se fundamentou o modelo da democracia brasileira. Para tanto, utilizar-se-á método dedutivo, no intuito de obter uma conclusão utilizando o raciocínio lógico, a ponte entre o pensamento freireano e a atual realidade da garantia dos direitos para os cidadãos brasileiros.

PALAVRAS CHAVE: Democracia. Paulo Freire. Libertação.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade se baseia na existência de opressores e oprimidos, entre os que governam e os que trabalham para sustentar toda essa engrenagem, mas que dela pouco se beneficiam. Neste jogo de interesses, alienação e marginalização, só haverá libertação e igualdade quando o oprimido perceber sua condição de oprimido.

Essa condição pode ser extirpada da sociedade por meio do método de conscientização, quando o indivíduo pensa em sua condição e através de sua cultura e de seus conhecimentos: tenta encontrar uma forma de libertar-se. Assim, por meio da troca do verdadeiro conhecimento de cada oprimido, tece-se a válida igualdade para promover a liberdade.

Esse é o posicionamento de Paulo Freire, um dos mais notáveis pensadores brasileiros, que por meio da vivência com diversas comunidades pôde traçar escritos que até hoje são base para pedagogia brasileira e mundial, porque ele prega uma educação voltada não exclusivamente para alfabetização, mas para libertação.

O presente trabalho tem como escopo, através do meio dedutivo, utilizar as ideias de Freire e aplicá-las à democracia brasileira, como forma de criticar o atual modelo que se apresenta de forma ineficiente aos anseios da sociedade brasileira.

Para tanto, traçar-se-á um breve comentário acerca do pensamento freireano para depois, através de situações concretas e pensadores do Direito Constitucional, buscar métodos, dentro do modelo de Freire, que potencialize a igualdade e liberdade dos cidadãos brasileiros.

2 ENTRE OPRIMIDO E O OPRESSOR: ANÁLISE ACERCA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

O conjunto das consciências forma a sociedade, enquanto esta conduz as consciências. Dessa forma, uma comunidade detentora de uma pedagogia não isonômica, dominada por determinado conjunto de indivíduos, que impõem seus dogmas, é uma sociedade alienante, não democrática e opressora.

Esta elite (opressores) burla os anseios advindos de uma pluralidade cultural e sobrepõe suas vontades a todos, originando marginalizados (oprimidos). Assim, percebe-se que uma pedagogia alicerçada nas práticas do opressor, mesmo que inconscientemente, é uma pedagogia tirana.

Como tentativa de obter uma forma de respeitar essa diversidade de anseios, e sucumbir esse paradigma de opressor-oprimido, Paulo Freire desenvolve a pedagogia do oprimido, um método de alfabetização, o qual abrange a mudança de toda uma sistemática social, de maneira a abarcar não apenas uma esfera educacional, mas política.

O método de Freire não tem como escopo ensinar palavras aos indivíduos, mas ajudá-los a desenvolver a capacidade de se expressar, respeitando e entendendo sua própria condição e seus anseios. Dessa forma, o cidadão será humanizado e deixará a qualidade de reprodutor de conhecimento. Educar não é fazer o outro repetir palavras, mas ajudá-lo a criar as dele. Percebe-se, assim, que todo esse método de conscientização de Freire não se constitui por ensino, mas por aprendizagem.

Fazendo o ser humano pensar, ele se redescobrirá como ser, haverá uma retomada reflexiva de sua história e a elaboração de projetos futuros para deixar essa qualidade de oprimido, esse é o método da conscientização. O homem gerará a consciência sobre si mesmo e sobre as outras consciências que o rodeiam e que formam a sociedade. Ao analisar toda essa realidade, aquele

que está na condição de oprimido se afirmará como tal e perceberá que embora construa o mundo, este não é feito para ele, para suprir suas necessidades e possibilitar o desenvolver de suas crenças. É um mundo que deve sofrer uma mutação .

Contudo, essa mudança não pode ser constituída por uma inversão de protagonistas, quem era opressor passar a ser oprimido, mas uma paridade de papeis, a reconstrução da humanidade de ambos os polos . Em uma linha, têm-se o oprimido, impedido de colaborar para a construção de um mundo comum, impossibilitado de se humanizar. De outro, o opressor, que impede o oprimido de Ser e perde igualmente sua humanidade . Os únicos autores que podem descobrir a libertação de todos esses seres sociais são os oprimidos, uma vez que são dotados do anseio de quererem Ser.

O caminho para a busca dessa humanização é tortuoso. Por um lado, em um estágio primário, os oprimidos quererão ser os opressores. Não lutarão pela reforma agrária para libertar-se, mas para obter a terra e ser patrão de alguns empregados. Um escravo que obtém a condição de capataz joga em seus subordinados toda opressão que ele sofre pelo seu patrão. Por outro lado, os opressores se sentirão oprimidos, já que estavam acostumados com a existência de indivíduos sem autonomia de vontade, dotados pela função de servi-los.

Nesse sentido, a EC 72/2013 surgiu com a função de garantir direitos básicos às empregadas domésticas que em outrora viviam em condições similares a de escravas, não existia hora de almoço ou hora de saída do emprego, férias ou direitos básicos já ofertados aos demais trabalhadores brasileiros. O resultado desta mudança foi muita reclamação por parte dos patrões, que se negavam a pagar todos os direitos dessas oprimidas e não se conformavam com o ganho dessas “regalias”, se diziam oprimidos.

Outra barreira é a dependência do oprimido em relação ao opressor. O não ensinar a pensar é algo planejado pelos opressores, para que aqueles se sintam fragilizados e impossibilitados de se libertar. Assim, o oprimido teme a liberdade, de tomar suas próprias decisões, não só por recear seu futuro, mas de seus iguais, por inquietar-se ao não saber pensar por si mesmo . De tanto ouvirem que são incapazes internalizam este sentimento e chamam os opressores de doutores, seres superiores.

Dessa forma, só ocorrerá a real liberdade destes oprimidos quando eles descobrirem nitidamente o opressor e se empenharem em uma luta coletiva e organizada, dotada da crença em si mesmo, burlando aquele sentimento de inferioridade. Contudo, essa vontade de autonomia tem que ser precedida da autorreflexão, de todo o método de conscientização, não podendo ser algo imposto ou não pensado, porque uma vez sendo assim, não haverá liberdade, apenas a existência de uma massa de manobra .

Pode-se citar três táticas utilizadas pelos opressores para frear essa organização dos oprimidos e manter a conquista. A primeira delas é a divisão das massas, uma vez que povo unido é sinal de desordem. Tenta-se evitar um espírito de coletividade, de reconhecer no outro os mesmos entraves que se tem. A consciência de semelhanças é perigosa, porque ela é capaz de unir, e povo unido pode obter grandes conquistas . Criam-se, portanto, verdadeiras ilhas. A manipulação também se constitui como um método utilizado: iludem-se os marginalizados mostrando que um dia eles poderão ter os privilégios da elite. Coloca-se na mente do vendedor de jornal da pequena banca no centro da cidade que um dia ele será um grande empresário, terá os carros de luxo do dono do jornal que ele vende. O pensamento meritocrático traduz bem essa ideia de manipulação, a ideia de que apenas com o mérito se atinge o topo . Nesse sentido, percebe-se o populismo e o assistencialismo é de grande valia para esse

método, desde a política do Pão e circo em Roma.

O terceiro ponto é a invasão cultural, impõe-se a cultura dominante, freando a criatividade e poder de querer e pensar daquele grupo social. A verdadeira cultura é do opressor, pois é sofisticada e erudita. Busca-se, assim, que o oprimido veja o mundo sob a ótica dos opressores, admire-os, respeite-os.

Todas as técnicas acima elencadas são calcadas pelo ação antidialógica, respaldada pela educação bancária, os educadores apenas preenchem os alunos com informações prontas, não os fazem pensar no que se ensina.

Se o mundo opressor necessita ser transformado a fim de restaurar a humanidade, isso só pode ser obtido através da ação de sujeitos e não objetos. Dessa maneira, o líder da revolução dos oprimidos deve ter uma relação de educador e educando com o povo, em uma perspectiva onde ambos obtêm o conhecimento, uma reflexão mútua, dotada de respeito pelas opiniões contrárias. As lideranças não podem pensar pelas massas, supondo que o povo não consegue pensar por si só. Mas sim dialogar com elas, pensar com elas, já que todos são indivíduos cognoscentes. Assim, se não for possível dialogar com as massas antes de obter o poder, não se pode alcançá-lo, uma vez que, não há liderança forte o suficiente para tanto.

Posto isso, são três os elementos de ação dialógica na busca por esta libertação. A união entre as massas, por meio de uma organização, que possui autoridade, mas não autoritarismo; dividindo-se as tarefas, todos são igualmente importantes para obtenção do objetivo comum. Por fim, sendo dialógica a ação política, desenvolve-se uma síntese cultural naquele emaranhado de pensamentos e culturas dos oprimidos, pensando-se em conjunto, encontrar-se-ão soluções nas diferenças, sem que um pensamento deve, necessariamente, sobrepor-se ao outro. Neste panorama, massa e líderes criam uma nova cultura a partir do oprimido.

A História é movida por lutas sociais, esperança de um futuro melhor, igualitário. Sem sonhos não há futuro e a educação torna-se um adestramento. A pedagogia do oprimido remete-se a um movimento em prol da mudança, de uma igualdade para libertação. O opressor se libertará, quando libertar o oprimido.

3 ENTRE OPRIMIDO E O OPRESSOR: UMA TENTATIVA DE MUDANÇA E UMA BARREIRA HISTÓRICA

Em 1960, Djalma Maranhão é eleito prefeito da cidade de Natal, estreando uma proposta de educação para todos, calcada no método da pedagogia do oprimido - já exposta no presente trabalho. A campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler tinha o escopo de propagar uma educação popular, emancipando o povo potiguar, sendo uma ilustre tentativa de retirar a condição de abandono em que se encontravam os oprimidos, era, pois, uma proposta para que de maneira simples, com as alternativas presentes, fosse superada a condição de opressão.

Tal tentativa de libertação foi abortada pelo nascer da ditadura militar, deflagrada em 1964, que permutou o programa idealizado por Maranhão pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este se caracterizava pela educação bancária, propagadora da cultura dominante da época.

Deturpado também foi a Moral e Cívica, matéria incluída no currículo do ensino médio pelo presidente João Goulart, como forma de contribuir para formação político-social dos estudantes, de modo a torná-los cidadãos conscientes e participativos. Com o surgimento da ditadura, essa matéria foi transformada em espaço para propagação da ideologia do regime, instrumento de manipulação do opressor.

Dessa forma, é possível visualizar o quanto o regime militar deixou marcas irreparáveis na educação brasileira, que vinha dando passos curtos, mas retrocedeu ainda mais com o nascer deste paradigma governamental.

Hoje, pode-se visualizar resquícios materiais dessa época no Campus Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sua estrutura física, que estava sendo montada na época, foi projetada de modo que os núcleos de ensino ficassem afastados uns dos outros, dessa forma, evitar-se-ia a união dos oprimidos, um possível diálogo, com conseqüente revolta contra o sistema imposto.

Em meio a um descontentamento dos oprimidos e certa manipulação dos opressores o regime caiu em 1984, dando origem ao período mais democrático de nossa história, fundamentado pela Constituição Federal de 1988.

Tal Carta Magna procurou dar ênfase aos Direitos Fundamentais e Sociais, antes negados pelo militarismo e esquecidos pelo regime democrático anterior ao golpe. Os primeiros são garantias intimamente ligadas à ideia de dignidade da pessoa humana e de limitação de poder do Estado sobre os indivíduos, são direitos individuais, que dizem respeito a todos, fundamentados na ideia de igualdade, liberdade e fraternidade, ideais filosófico-políticos da revolução franco-burguesa de 1789 .

Essa revolução mostrou que esses três princípios defendidos e consolidados formalmente não são suficientes para a construção de uma igualdade material, isto é, algo esteja presente na vida de todos os cidadãos. O Estado negativo buscado por essa revolução deu à população a igualdade formal perante o seu próprio soberano, posto que ele mesmo deveria estar submetido à lei maior do seu país. Entretanto, com o desenvolver da História, logo se perceberia que os princípios conquistados não eram suficientes para dar a todos real igualdade de oportunidade e de desenvolvimento humano.

Após a Revolução Francesa, os grupos vitoriosos, que defendiam os interesses do povo, tornaram-se tirânicos e passaram a oprimir os anteriormente opressores, constituindo uma inversão de papéis. Além disso, os líderes do movimento não dialogavam com os oprimidos, que se constituíam por verdadeiras massas de manobra, não conseguindo refletir sobre os atos por eles cometidos, não alcançando, assim, a verdadeira liberdade.

Desse modo, do século XVIII ao século XX, houve revoluções no mundo no que diz respeito à conquista de liberdade e igualdade. Enquanto a primeira foi possível observar mais no “primeiro mundo”, a segunda foi mais observada nos países que dispõem de um cenário de “subdesenvolvimento”. Neste diapasão, fatores tais como a fome, o analfabetismo, a insegurança e violência, por vezes gerado pela opressão do neocolonialismo capitalista e a corrupção dos poderes públicos, imprimem ainda mais a estaticidade à situação desses países.

Segundo Paulo Bonavides,

“Cada revolução (...) daquelas intentou ou intenta tornar efetiva uma forma de Estado. Primeiro, o Estado liberal; a seguir, o Estado socialista; depois o Estado social das Constituições programáticas, assim batizadas ou caracterizadas pelo teor abstrato e bem intencionado de suas declarações de direitos; e, de último, o Estado social dos direitos, este, sim, por inteiro capacitado da juridicidade e da concretização dos preceitos e regras que garantem estes direitos.”

O direito natural foi sempre uma força que impulsionou revoluções. Segundo Paulo Bonavides, as mudanças que ocorreram no século XX muito têm a ver com as ideias do século XVIII, culminadas na Revolução Francesa. Assim, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que se tentou construir um modelo para o desenvolvimento humano universal, não se buscando fazer algo regional, mas sim algo que alcançasse todo o gênero humano. Nesse sentido diz Bonavides :

“Desse modo, tornou-se a Revolução do século XVIII gênero de importantíssimas renovações institucionais, na medida em que inçou, a favor do Homem, a tríade da liberdade, igualdade e fraternidade, decretando, com seus rumos, o presente e o futuro da civilização.”

O Estado social propriamente dito, como diz o autor supracitado, diferentemente do Estado liberal e do Estado socialista, o Estado social é galgado num constitucionalismo democrático, o qual mais adequado a fim de concretizar a universalidade dos valores abstratos das Declarações de Direitos fundamentais.

Para melhor promover os indispensáveis direitos de terceira geração, o Estado social da Sociedade, que é, sobretudo, o Estado social dos direitos fundamentais, apresenta liberalismo e esperanças liberais, sem esquecer que o Estado é formado para o bem estar social e não apenas para as relações produtivas.

A respeito do liberalismo, quando Bonavides traz à exposição o pensamento de Vierkandt, diz que seria correto o conceito de liberdade do liberalismo se os homens fossem dotados de igual capacidade.

Assim, Vierkandt diz:

“a liberdade a que se arrima o liberalismo é apenas formal, e encobre, na realidade, sob seu manto de abstração, um mundo de desigualdades de fato – econômicas, sociais, políticas e pessoais – , termina ‘apregoadada liberdade, como Bismark já o notara, numa real liberdade de oprimir os fracos, restando a estes, afinal de contas, tão somente a liberdade de morrer de fome.”

Quanto ao Estado social, à proporção que o Estado tende a desvencilhar-se do controle burguês de classe, e este se enfraquece, passa ele a ser o Estado de todas as classes, o Estado fator de conciliação, o Estado mitigador de conflitos sociais e pacificador necessário entre o trabalho e o capital. Nesse momento, em que se busca superar a contradição entre a igualdade política e a desigualdade social; ocorre, sob distintos regimes políticos, importantes transformações, mesmo ainda de caráter supraestrutural. Nasce, aí, a noção contemporânea do Estado social.

4 BRASIL: DEMOCRACIA?

O Brasil atingiu formalmente o Estado Social, sua Carta Magna é composta pela garantia de inúmeros direitos coletivos, como os expressos nos artigos 6º, 8º e 11. Todo brasileiro tem direito à saúde, educação, alimentação, trabalho, moradia, previdência social, lazer, segurança, ou seja, aos requisitos mínimos que garantam a sua dignidade como ser humano.

Em Agosto de 2014, um homem de 51 anos morreu ao esperar – durante uma hora – pela ambulância do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) . Trinta de dezembro de 2014, motorista de ônibus em Itaquaquetuba, no auge de seus 35 anos, morre em uma tentativa de assalto ao ônibus que dirigia. Outubro de 2014, polícia civil de São Paulo liberta vinte bolivianos que viviam no país em condições análogas a de escravo, passavam por jornadas de trabalho exaustivas, mantidos em condições insalubres de habitação. Segundo reportagem da revista Exame, dentre os trabalhadores haviam oito crianças, impossibilitadas de frequentar a escola, de ter uma infância.

De acordo com Ferdinand Lassale, formador do conceito sociológico de Constituição, esse corpo de leis só é efetivo quando formado pela união das vontades de seu povo. Assim, uma Carta Magna que não atende materialmente os anseios de todos os sujeitos de sua sociedade é apenas um pedaço de papel.

Percebe-se, dessa feita, que a Constituição de 1988 foi feita para o povo, mas não pelo povo e por isso não foi um real objeto de mudanças. Aparentemente o oprimido tem isonomia de direitos quando comparado ao opressor, entretanto, este tem plano de saúde que o faz ser atendido prontamente, face àquele que depende do sistema público de saúde. Este tem uma jornada de trabalho de oito horas, com carteira assinada e todos os direitos trabalhistas defendidos, enquanto aquele depende da boa vontade de seu patrão. Este tem condições de ofertar a seus filhos boas escolas privadas, uma infância tranquila, aquele precisa que seu filho trabalhe para ajudar a sustentar a família.

Igualdade para liberdade, só quando a alcançarmos teremos uma efetiva democracia no Brasil e isto só ocorrerá com a propagação da educação dialógica, pensada por Freire. De tal modo, enquanto os oprimidos não refletirem sobre suas condições, se articularem enquanto grupo marginalizado e promover a revolução, o Brasil continuará a ser um país de poucos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto durante este trabalho, há de se perceber que é de extrema importância a fim de que se consagre uma “democracia mais democrática”, não apenas formal, como na letra da Constituição do País, que a educação seja algo a incluir as pessoas no

processo democrático.

Todos devem pensar, sempre, que fazem parte de um corpo político, o qual deve ser representado pela voz de todos os tipos sociais. Juntos, a união de vontades das diversas pessoas, com suas diferentes necessidades são um país e, conseqüentemente, sua Constituição. O modelo educacional de Paulo Freire é uma esperança para que esse sentimento nasça em todas as pessoas.

Por que Paulo Freire seria a esperança de uma democracia verdadeira? Porque a consciência da própria autonomia, de suas vontades e necessidades e, o mais importante, saber que ser ouvido é essencial para que as demandas sociais sejam satisfeitas, isso pode se tornar possível. Assim, uma educação que não “caduca” as pessoas, que não cria hierarquia, uma educação que propõe o diálogo é uma verdadeira fonte de democracia.

Desse modo, a fim de que haja uma representação cada vez maior daqueles que possuem suas demandas e, no entanto, não encontram espaço ou coragem para apresentá-las ao organismo social composto, é preciso que a educação seja, a cada dia, mais inclusiva.

A sociedade, em seu corpo total, é composta por diversidade, e um país como o Brasil, gigante em possibilidades, demonstra a diferença de forma veemente. Desse modo, não é preciso que haja mecanismos e maiores aberturas à participação de um maior contingente, isso apenas não é suficiente. A abertura se dá, em princípio, com a consciência, a ideia de que não se é inferior a nada nem ninguém. A abertura à democracia, para que ela adentre por todos os espaços, está na possibilidade de se sentir acolhido por ela, ser igual. Horizontalidade educacional é um importante passo para a real participação das pessoas, suas reivindicações. Portanto, Paulo Freire e sua metodologia são de fundamental importância para a construção de pessoas mais conscientes e confiantes em si e, conseqüentemente, preparadas para se sentir parte de uma democracia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa Kern de. INÁCIO FILHO, Geraldo. **A educação moral e cívica** – doutrina, disciplina e prática educativa. Revista HISTEDBR On-line . Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf>. Acesso: 6 mar. 15.

ALMEIDA, Nelson. **Polícia liberta bolivianos em condições de trabalho escravo**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/policia-liberta-bolivianos-em-condicoes-de-trabalho-escravo>>. Acesso em: 16 out. 2014.

BAND (Ed.). **Homem morre após esperar uma hora por Samu**. 2014. Elaborada por Redação, Café com Jornal. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000701198/Homem-morre-apos-esperar-uma-hora-por-Samu.html>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado social ao Estado liberal**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1, Portal de Notícias (Ed.). **Motorista de ônibus morre durante assalto em Itaquaquecetuba**. 2014. Elaborada por G1 Mogi das Cruzes e Suzano. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2014/12/motorista-de-onibus-morre-durante-assalto-em-itaquaquecetuba.html>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

LASSALE, Ferdinandi. **O que é uma Constituição**. Trad. Hiltomar Martins Oliveira. Belo Horizonte: Líder, 2002.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 4. ed. Atlas, 2013. p. 20.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. **”Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)”** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>>. Acesso em: 6 mar. 15.

PAIDÉIA (Ribeirão Preto) no.3 . Ribeirão Preto Aug./ 1992. **Entrevista com o Prof. Moacyr de Góes**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000300002> Acesso: 6 mar. 15.

COMO DEVO ATUAR PROFISSIONALMENTE NO SÉCULO XXI

Aridenis Henrique Rodrigues
Prefeitura Municipal de Ipanguaçu
aridenis.rodrigues@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões a cerca da educação e o papel social do professor no século XXI, a partir dos pensamentos teóricos de (FREIRE, 2004), (MORIN, 2001), (JOSSO, 2010), (PERRENOUD, 2000) entre outros pensadores da educação. Partindo de discussões direcionadas durante realização do planejamento pedagógico com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais da rede pública municipal do município de Ipanguaçu/RN. Tendo como objeto de estudo as discussões, a importância da educação e o papel do educador, sua atuação no processo ensino/aprendizagem. Como metodologia utilizamos a narrativa, por ser uma abordagem de investigação e formação que expressa o entendimento dos aspectos subjetivos e particulares com que as práticas pedagógicas e didáticas são construídas, através das reflexões para um processo de mudança, de transformação na educação, nas práticas de ensino e no processo de formação pessoal e profissional de cada indivíduo.

Palavras chaves: Educação. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação brasileira tem passado nas últimas duas décadas por muitas mudanças. Ganha destaque os avanços observados nos diferentes campos de conhecimento, as reformas curriculares ocorridas nos últimos anos, à utilização de avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, a inserção do sistema de ciclos etc. É interessante notar que essas medidas - importantes por buscarem superar os problemas de acesso e assegurar a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade - acabaram por descortinar a fragilidade da formação inicial dos docentes. É nesse contexto de dupla preocupação - de um lado, com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e de outro, com o desenvolvimento profissional dos docentes - que a formação continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo de interesse.

É, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre como e mediante quais circunstâncias a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualidade do processo educativo da nossa escola.

Para entendermos o papel social do professor, sua atuação e relação no processo ensino/aprendizagem e o sentido da educação, resolvemos (durante a realização dos nossos planejamentos), discutirmos e analisarmos nossas práticas e ações

no cotidiano da instituição escolar na qual atuamos. Nosso propósito é ajudar e transformar nossa prática educativa para alcançarmos um ensino de qualidade na rede pública municipal.

Para nossas discussões e reflexões, partimos dos pensamentos teóricos de Alarcão (2001), Freire (2004), Josso (2010), Morin (2001), Perrenoud (2000) e Tardif (2002). Adotamos como procedimento metodológico a narrativa, que a nosso ver, é o procedimento mais adequado quando se pretende investigar e conhecer a experiência do outro, ao mesmo tempo em que proporciona a esse outro momento de formação, pois faz com que os professores revisitem seus percursos de vida, de conhecimento, de formação e de saberes da profissão. Segundo Josso (2010, p. 40) a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios do conhecimento ao longo de uma vida.

Neste sentido, considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como “positiva” ou “negativa” é exprimir, em linguagem emocional, a ideia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos. Dessa forma, podemos compreender que as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens.

Sobre esse aspecto Paulo Freire, contribuiu como poucos na reflexão do homem e seu compromisso com a sociedade. Este movimento de ser homem é pensado no seu percurso reflexivo que permite ser objetivado na medida em que é passível de chegar aos espaços de formação de educadores, quer na formação inicial, quer na formação em serviço, a fim de torná-los capazes de transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas.

As nossas discussões durante os nossos encontros pedagógicos estão pautadas nas ideias freireanas que servem como orientação para o processo de formação docente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica que implica em saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro.

Hoje, mais que em outras épocas, se exige do educador uma postura alicerçada em um processo permanente de reflexão que leve a resultados inovadores no trato da educação. Não há dúvida que as contribuições de Paulo Freire levam o educador à consciência de si enquanto ser histórico que continuamente se educa em um movimento dialético no mundo que o cerca. Não é, pois, por acaso que as ideias freireanas se articulam com os interesses na formação do educador, pois não se perde de vista o caráter histórico do homem associado sempre à prática social.

Com esse pensamento transformador, no intuito de oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos e um ensino de qualidade, a equipe pedagógica e professores da Escola Municipal Francisco Florêncio Lopes – município de Ipanguaçu/RN realiza planejamentos periódicos, visando promover ações que atinjam suas metas.

As reflexões apresentadas neste trabalho surgiram a partir de indagações decorrentes do processo reflexivo entre os estudos e discussões decorridas durante nossos encontros. A final, qual o sentido da educação? Qual o nosso papel enquanto educadores? Como devemos atuar nos dias atuais? Para ampliar e fortalecer nossos estudos, procuramos respostas com base nos pensamentos teóricos dos autores citados anteriormente. Começamos nossa discussão, procurando entender o verdadeiro

sentido da educação. Para esse momento da reflexão, procuramos nos apoiar nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Edgar Morin.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

A Educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas. Gradativamente estas “incompletudes” vão sendo superadas. Este processo pelo qual as pessoas vão se complementando durante toda a vida na busca de serem mais é o que constitui a Educação.

É interessante observarmos que esse processo ocorre nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com o mundo.

Nesta concepção, o conhecimento nasce da ação. Os sujeitos do processo ensino aprendizagem atuam a partir da necessidade de aprender e construir seus próprios conhecimentos. Para Freire (2004, p.59) “a educação nada mais é do que uma Teoria do Conhecimento posta em prática”. Com isto, Freire, destacava não só a importância do conhecimento não reside apenas na educação, mas também de que o conhecimento adquirido pelo educador repercute diretamente na sua prática pedagógica. Para Freire a educação é sempre política e não existe educação que seja politicamente neutra. Ele afirma:

Numa sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios é impossível a existência de uma única educação que sirva, da mesma maneira, a todos os grupos sociais. Ela estará sempre a favor de alguém e, por consequência, contra alguém. Numa sociedade de classes não é possível um tipo de educação que seja a favor de todos.

Desse modo, o sentido da educação se dá na comunhão da interação dos grupos sociais. Tal “conceito” vem sendo cada vez mais assimilado por nossos professores, o que pode ser constatado no discurso da professora Joana durante nosso encontro pedagógico:

A educação é uma arte de aprender que envolve todas as classes e grupos sociais como um todo. (Professora Joana)

A fala da professora ressalta a importância dos nossos estudos e discussões nos nossos encontros pedagógicos, mostrando que essas reflexões são fundamentais para o processo de transformação e assimilação do conhecimento em favor da nossa atuação profissional.

Neste sentido, Morin (2001) afirma, que “o papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento”. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo.

Na educação do século XXI, seu público alvo deve receber a ideia de unidade da espécie humana, sem camuflar as diversidades.

Há uma unidade humana, cuja formação não é somente seus traços biológicos da sua existência, assim como há a diversidade marcada por outros traços que não os psicológicos, culturais e sociais. Compreender o ser humano é entendê-lo dentro de sua unidade e de sua diversidade. É necessário conservar a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único. Esse é o desafio que se coloca para os professores do futuro, deve ilustrar o princípio de unidade e de diversidade em todos os seus domínios.

A educação tornou-se, ao longo do tempo, uma força cultural que se encontra em perante estado de invenção e reinvenção social. De tempos em tempos, observando ciclos históricos – como a atual transição de séculos e milênios, a sociedade procura mudar, redefinir os objetivos, os conteúdos e as metodologias da educação, e atuando ativamente nessas mudanças, traça-se o perfil do educador ideal, vinculado o propósito e objetivo de toda a educação, saber qual o tipo de cidadão querem formar com esse educador.

Não nos parece uma tarefa fácil, contudo, o primeiro passo está ao nosso alcance: a formação continuada é primordial para definir o perfil do professor deste século, como relata a professora Graça:

Se os profissionais não se adequarem a realidade, as novas tendências; não se capacitarem, vão ficar no esquecimento, não terão oportunidades, ficarão para trás. (Professora Graça)

No relato da professora Graça podemos perceber uma concepção simplista a respeito da qualificação do profissional, não basta apenas se adequar ao mercado de trabalho, bem mais que isso, a formação continuada preenche valores pautados na ampliação do conhecimento, valorização no mercado de trabalho e crescimento profissional.

Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), como hoje.

Além disso, em sua formação inicial possivelmente houve alguns aspectos deficitários, pois um exame do histórico da formação inicial em nosso país mostra que ela não vem sendo bem-sucedida na maioria das vezes. Os cursos de licenciatura são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar.

Esta formação continuada não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

A universidade tem também um papel de compromisso com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino de ciências. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam à aplicação técnica

de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

Uma nova proposta de epistemologia da docência dada pela prática de bons profissionais é a perspectiva do professor reflexivo. É uma prática que vem ganhando bastantes adeptos e que enfrenta alguns obstáculos, mas que é necessária para uma prática docente eficaz.

QUALIDADES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Com o caráter reflexivo, do professor deve-se estender a sua competência às ações de revisão sobre sua prática, envolvendo não só trabalho criativo, autônomo, calcado, não apenas no conhecimento (métodos, conceitos e princípios), mas também nas capacidades de saber, saber fazer, saber como. Com isto, haverá um desenvolvimento da capacidade de aprender com sucesso e com os erros, no aprender com o outro, na troca de experiências, no aceitar responsabilidades.

As discussões sobre esses aspectos nos revela a importância de um olhar reflexivo, o nosso perfil, a nossa função e o profissional que somos. Para Perrenoud (2000, p. 17), “ a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um, aprender a usar seus saberes para atuar, criando para o ensino de melhor qualidade, condições de formação que saiba, além das palavras, decodificar sinais e símbolos do mundo e da cultura de sua época”. A esse respeito, vejamos o relato da professora Vânia:

Hoje em dia, o professor necessita ter competência e habilidade em todas as áreas para atender as necessidades dos alunos; o professor na sala de aula não atua somente na função de ensinar, ele também exerce a função de psicólogo, médico, mãe, advogado, assistente social... além do conhecimento que devemos ter da nossa profissão (professora Vânia).

O relato da professora Vânia, enfoca o papel da experiência (formação) na construção de seus saberes, ficando claro a consciência dessa professora em relação as fontes de seu conhecimento profissional, uma objetividade sistematizada na subjetividade que transforma a experiência da sua prática capaz de desenvolver outras funções.

Conforme Alarcão (2001, p. 23), “compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz ele de intervir, estabelecendo o alicerce para vivência e a cidadania”. É através desta compreensão que nos tornamos preparados para o incerto, para o novo, para o difícil, para outras circunstâncias através de permanente interação, contextualização e colaboração, além da capacidade de aprender autonomamente, o que se tornou fundamental, em Educação.

Assim, Freire (2004) destaca que: “a maior qualidade de um educador é gostar da vida”. Em diversas situações ele afirmava o poder da vida: “é exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna éticos”.

Vida, curiosidade, conhecimento, solidariedade, ética são exemplo de palavras geradoras/competências e qualidades do

educador, na visão de Paulo Freire.

Nessa perspectiva, podemos concluir que ensinar, além de pressupor boas condições de trabalho e conhecimentos, habilidades e práticas próprias de um profissional, necessita que o educador adote esta conotação: saber ouvir, observar, auxiliar, criar, inovar de forma dinâmica, reflexiva, analítica e crítica, consciente e responsável, cidadã e democrática.

CAMINHOS DO ENSINAR E APRENDER: O PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor é de grande importância para que a prática educativa contribua com o processo de aprendizagem e libertação. Cabe ao professor exercer sua função com competência, dedicação de forma que possa haver interação entre o que se ensina, e o que se aprende, provocando nos alunos o ato de construir seus conhecimentos, como sujeitos ativos e participativos de suas aprendizagens para que possa compreender e participar do convívio social e cultural ao qual está inserido.

Dessa forma, ensinar é um ato criador e crítico, por isso, a aprendizagem ocorre através da prática pedagógica, social, política e cultural. Freire (2004, p. 67) afirma que: “tendo a educação uma natureza social, histórica e política, não podemos falar de um papel universal, imutável, do professor”.

Basta pensarmos um pouco sobre o que tem sido esperado do professor em diferentes tempos e espaços para perceber sem dificuldade a afirmação. Freire apontou aspectos do papel do educador, pontos que via como de grande importância para a prática educativa, entre eles podemos destacar: opção e coerência, competência científica, ensinar e aprender, promover a disciplina, descobrir a alegria.

Assim, a atuação do professor está inserida no contexto social de mediador do conhecimento, ser flexível e adaptar-se às novas regras para garantir uma boa formação dos alunos, colaborar com a articulação escola/família, participar ativamente da proposta pedagógica da escola, respeitar as diferenças.

Neste sentido, o mundo contemporâneo apresenta mudanças que afetam todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. Estas mudanças, irreversíveis, estão relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação que instituem diferentes concepções de tempo e de espaço e possibilitam ao professor desenvolver novas práticas pedagógicas.

Enxergar a educação como um processo de desenvolvimento do ser humano e lembrar constantemente que ela não é estática, porque acompanhar a evolução do mundo é fundamental. Nesta perspectiva Freire (1996, p. 52) assegura que: “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou criação”.

O educador do mundo atual tem um compromisso com a construção das competências sociais, pessoais e tecnológicas dos seus alunos. Precisa criar as condições de conhecimento, consciência e capacidade de pensar que os coloquem frente aos desafios da vida, prontos para decidir de modo complexo, ou seja, pensando em seus interesses imediatos, futuros e também nos interesses coletivos e comunitários.

Assim, é fundamental que os educadores adquiram fluência tecnológica para manusearem as mais diversas ferramentas digitais disponíveis auxiliando-os em sua missão de educar, tornando-os profissionais mais aptos e atualizados ao mundo globalizado. É necessário que o professor nesta nova perspectiva, seja parceiro de seus alunos, estimulando os mesmos a serem autônomos, críticos e participativos, pois é essencial esta troca e a busca de novos conhecimentos.

Também cabe ao professor buscar qualificação profissional, participando de formação contínua, seminários e palestras para que possa atuar com competência na função que exerce.

Acreditamos que o professor do século XXI, deve funcionar como um facilitador no acesso às informações. Deve conquistar o seu aluno, transmitir segurança no momento de expor conteúdos, ter um contato mais próximo ao aluno, conhecer a realidade dos mesmos para que possa ajudá-los a superar seus desafios, conflitos e problemas. É preciso que crie situações, estratégias para que os educandos possam aprender reinventar e produzir seus próprios conceitos, refletir suas atitudes, instigar e valorizar sua participação na transformação e no desenvolvimento de suas aprendizagens, enquanto ser social, cultural.

RELATOS DOS PROFESSORES - SEU PAPEL E SUA FORMAÇÃO

Analisar a experiência de formação do professor potencializa o processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência segundo Josso (2010) sua base existencial, para ela a descrição dos processos de formação e de conhecimento, sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento, permite reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo mesmo, com o seu ambiente humano (incluindo aí os objetos simples ou complexos) e com o seu ambiente natural, e oferece igualmente os marcos indispensáveis para um diálogo entre os autores das narrativas.

As narrativas dos professores apresentam suas concepções teóricas e práticas do seu exercício. Trazendo repercussões dos conhecimentos profissionais de ensino/aprendizagem. A primeira análise desse estudo se refere a concepções dos professores da Escola Municipal Francisco Florêncio Lopes, município de Ipanguaçu/RN sobre o papel do professor nos dias atuais.

Na narrativa da professora Maria que atua no 4º Ano do ensino fundamental dos anos iniciais podemos perceber uma concepção marcada pelo comportamento do aluno de se esforçar para aprender e do professor o de ensinar. Ela relata que:

Na minha concepção o meu papel é de ensinar e do aluno é de aprender, a minha parte eu faço, cabe ao aluno se esforçar para aprender. (Professora Maria)

Podemos perceber, a partir da fala da professora, que ela compreende o processo de ensino/ aprendizagem composto por tarefas isoladas desenvolvidas entre professor e aluno, cabendo ao “professor ensinar e ao aluno aprender”. Neste contexto, entendemos que a docente não percebe que o professor também é responsável pelo “não” aprendido do aluno, pois quando ela diz “cabe ao aluno se esforçar para aprender”, deixa claro que não se responsabiliza pelo processo de aprendizagem.

Tal atitude compromete o desenvolvimento da aprendizagem do educando, tendo em vista que o professor deve fazer uso das dificuldades apresentadas pelo seu aluno a seu favor, no sentido de pensar novas estratégias para que ele supere suas dificuldades através de uma dinâmica de ação-reflexão contínua.

Evidencia-se uma postura que tem valor prático, se transportando em uma relação entre professor e aluno verticalizada, sem interação entre ensino e aprendizagem. Relação que é fruto de uma vida escolar enquanto estudante que fica marcada no indivíduo, fazendo parte de uma gama de saberes que compõe o conhecimento. Sobre esse conhecimento TARDIF (2002) nos esclarece que muitas pesquisas revelam que “esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo e nem muito menos abalá-lo”.

Na narrativa da professora Josélia que atua no 3º Ano do Ensino Fundamental, enfoca o papel da experiência na construção de seus saberes enquanto professora alfabetizadora:

A minha verdadeira aprendizagem de conhecimento na alfabetização foi e continua sendo a experiência adquirida na prática, no meu cotidiano escolar na sala de aula com meus alunos e colegas de trabalho, a troca de conhecimentos, saberes e experiências, como também a participação em cursos de formação contínua, tem sido o principal eixo norteador do meu embasamento para minha atuação profissional. Procuro fazer de tudo para que meus alunos aprendam. (Professora Josélia)

O relato da professora Josélia, demonstra a prática da sala de aula como principal norteador de suas reflexões, aprendizados e (re)relações pedagógicas, demonstrando o quanto a reflexão do professor sobre a sua prática é importante e significativa para um resultado satisfatório na educação, no que diz respeito a oferecer uma aprendizagem de qualidade ao aluno. O revelar que essa narrativa oportuniza situa a professora nas suas experiências formadoras (JOSSO, 2010), nos dá a dimensão do reconhecimento da experiência enquanto fundamento do saber.

Por outro lado, a educadora Lúcia sobre a sua atuação destaca:

Faço o que posso; não vou morrer de trabalhar e estudar se nós não somos valorizadas; se não temos material e condições de trabalho adequado. (Professora Lúcia)

A professora Lúcia, toca num ponto bastante polêmico na educação: a valorização salarial e as condições adequadas de trabalho do professor, como uma boa estrutura física, salas de aula sem ser superlotadas e recursos pedagógicos que possibilitem realizar aulas com qualidade, proporcionando assim uma aprendizagem significativa. Infelizmente, essa é uma realidade presente em muitas escolas e é um grande desafio que a educação como um todo deve superar.

A professora enfoca que a sua atuação profissional está condicionada à valorização profissional e não reconhece sua missão enquanto educadora, independente de quaisquer condições arbitrárias ao contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável que a educação em suas distintas etapas e modalidades, asseguram benefícios indispensáveis para o bem estar das pessoas e o progresso das sociedades. Por isso, necessita renovar-se para responder adequadamente aos desafios que apresentam os novos contextos sociais, econômicos e culturais. Para que todos tenham uma educação de qualidade é necessário à colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e entender que a educação é um bem comum e o meio de transformar a sociedade. O papel do professor é fundamental nesse contexto, por ser ele quem coordena o processo de ensino/aprendizagem.

Assim sendo, a formação continuada do professor se apresenta como uma exigência de renovação da prática docente no século XXI, que considere seu papel enquanto mediador desse processo e compreenda sua formação na/para/com a experiência considerando a dimensão da sua história de vida e formação nas suas ações em sala de aula. Analisar os relatos das professoras como meio de pesquisa e formação, atende a essa subjetividade com que cada indivíduo se implica na sua atuação e em seu processo de formação pessoal e profissional.

Consistindo em uma (re) estruturação nos seus saberes, que são plurais e que são necessários na ação cotidiana do professor, precisando sempre ser refletido para um melhor desenvolvimento da prática docente. Saberes que se transpõem diretamente em suas experiências enquanto professores formadores, transformando-se em ações conscientes que contribuem para uma identidade profissional como formador. Esperamos que as reflexões apresentadas neste trabalho possam interferir diretamente nas nossas ações pedagógicas, servindo como mediadora no processo de transformação da nossa prática com a intencionalidade de alcançarmos um ensino de qualidade na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 2001.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2ª ed. Ver e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários á Educação do Futuro**. 3ª Edição. Brasília: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

ENCONTROS FORMATIVOS DO PIBID: MEMÓRIAS DE APRENDIZAGENS LEITORAS

Arita Carla de Moraes Pessoa (Graduanda do Curso de Pedagogia CAWSL/UERN/AÇU/RN. E-mail: aritakarla@hotmail.com)
Paula Magna da Silva (Pedagoga e pós-graduanda no Curso de Especialização em Alfabetização, leitura e neurociência SME - IPANGUAÇU/UFRN/CAICÓ/RN. paulamarcelo34@hotmail.com)
Francisco Canindé da Silva (UERN/CAWSL/PEDAGOGIA/AÇU/RN. E-mail: caninprof@hotmail.com).
Eixo Temático 1: Prática educativa e educador sujeito pensante.

RESUMO:

O presente artigo visa compartilhar as experiências de leitura vivenciadas nos encontros formativos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia, realizados no Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, em Açu/RN. As experiências são memorizadas com base, principalmente em registros escritos, organizados por alunas/pibidianas nos referidos encontros. Caracterizado como Diário de Bordo, o registro escrito permitia além da descrição dos acontecimentos, as impressões e sentidos que cada um dos escribas construíam acerca dos encontros formativos. A ideia do registro escrito ajudava os participantes a formatarem processos metodológicos de leitura, sempre mais aproximados de práticas cotidianas e, menos de ideais cristalizados como tradicionalmente estavam habituados, especificamente com o uso de manuais e livros didáticos. O subprojeto - Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental - exigia, no mínimo, modos diferenciados de expressar conceitos sobre leitura, nesse caso, encontramos na prática formativa meios viáveis de vivenciar a priori esses aspectos, afinal, os pibidianos são aprendizes da docência e são carentes desses exercícios práticos. Como metodologia de trabalho, utilizávamos a cada encontro semanal, leitura inicial de sensibilização, leitura do diário de bordo e texto de fundamentação teórica, anteriormente escolhido entre alunos-bolsistas, professores-supervisores e coordenador do programa. As aprendizagens voltavam-se necessariamente as questões da leitura, como um desafio permanente expressados pelos professores-supervisores, mas atendiam outras demandas emergentes no próprio momento da formação. A esse respeito buscávamos em autores, como Freire (2009), Soares (2005), Simonetti (2005), Ferreiro (2001), Lerner (2002), Martins (1994) e tantos outros bases reflexivas para o nosso trabalho. Como resultado desse processo inicial foi realizado junto a escola-campo um musical de alfabetização e letramento, consolidando a meta estabelecida no subprojeto.

Palavras - chaves: Leitura. Formação. Memórias. PIBID.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho se organiza com base nos registros do caderno de memórias do subprojeto *Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do Curso de Pedagogia do Campus Avançado

Prefeito Walter de Sá Leitão em Açu/RN. O resgate de memória nos leva a construção de identidades particulares de um grupo. Desta forma o objetivo é identificar a importância da memória na construção de identidades do grupo do PIBID – Pedagogia – Assú/RN, por meio do uso de narrativas singulares dos alunos pibidianos e das professoras-supervisoras, que narram os encontros de formação ocorridos no grupo de modo prazeroso, artesanal e tecido de muitos sentimentos.

O Caderno de memórias tem um caráter primordial para a compreensão e reconhecimento da sequência de estudo e trabalho didático pedagógico, pelo qual se orientou o PIBID do Curso de Pedagogia em Açu/RN, sendo que, essas escrituras serão sempre atuais, pois a todo momento podemos evocá-las. A nossa compreensão é de que, todos pibidianos devem exercer o direito de ler, aprender a ler e aprender a ensinar a ler, democratizando as relações aprendizagem/ensino, educador/educando.

A Memória é vida, sempre trazida pelos grupos e, por esta razão, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes revitalizações. E acrescenta: A memória é um fenômeno sempre atual [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. (NORA, 1993, p.7)

As memórias descritas são decorrentes e resultantes de cada encontro realizado no CAWSL – UERN, em que nos reuníamos para socializar e refletirmos sobre os acontecimentos das salas de aula na Escola Estadual Tem. Cel. José Corrêa, em que nos organizávamos em três subgrupos, de acordo com a disponibilidade das professoras-supervisoras.

As narrativas descritas e rememoradas, exercem o papel de evidenciar práticas formativas ocorridas nos encontros do PIBID nos quais, sempre se iniciam com reflexões e pensamentos de autores como Paulo Freire, Rubem Alves, Mário Quintana, Gabriel Garcia Marques, Cora Coralina, Lya Luft, Clarice Lispector e tantos outros que fizeram parte de nossas vivências, tecidas nesta grande empreitada formativa. E, a partir da leitura de textos destes autores, inicia-se as discussões a respeito dos temas relacionados com a prática em sala de aula, na escola campo.

A princípio, no encontro inaugural do grupo, fomos indagados sobre a prática de sonhar, a partir da leitura do texto “O grande sonho de Paulo Freire”, (entrevista realizada por Ney Ribeiro Silva, em janeiro de 1996). A problematização se deu a partir da seguinte pergunta: Qual o seu sonho em relação ao PIBID? O que pretendíamos aprender e desenvolver no decorrer do projeto? Diferentes repostas surgiram em torno das referidas indagações, porém, foi perceptível no discurso dos pibidianos o anseio de aprender mais sobre a docência no desenrolar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

A recorrência desse desejo foi perceptível em vários momentos dos encontros formativos e sempre ocorria com uma problematização inicial, aspecto aprendido com Freire (2009) sobre a metodologia da leitura de mundo. Por exemplo, utilizando-nos da leitura reflexiva do texto “Pensar é transgredir” de Luft (2005, p. 23), perguntamos em um desses encontros formativos: “Alfabetizar letrando é possível?”. O desejo era transgredir com o óbvio, como estava posto e refletido pela referida autora

quando afirmou:

Algumas vezes é preciso pegar os touros pelos chifres, mergulhar para depois ver o que acontece, porque a minha vida não tem que ser sorvida como uma taça que se esvazia, mas como o jarro que renova a cada gole bebido.

Muitos diálogos e reflexões, a partir de diferentes textos foram trazidos para que, em conjunto pudessem reforçar os saberes e as novas aprendizagens, e assim permitisse a construção de estratégias pedagógicas a serem apreendidas neste procedimento formativo e ampliadas continuamente em nossa formação acadêmica. Nesse sentido, observamos em relato de uma aluna pibidiana, a relevância desse processo de formação transgressora, quando referia-se a alfabetização e letramento.

Alfabetização e letramento não podem estar dissociados, pois se complementam, no sentido de que, o aluno alfabetizado atende a demandas específicas e o aluno alfabetizado/letrado abarca processos cotidianos sempre maiores - da vida, do mundo. (VERÔNICA DANTAS DE ARAÚJO ALBANO, AGOSTO, 2012.

Em outro momento formativo, rememoramos baseados em Alves (2005) no texto: “Seduzindo para o prazer de ler” relevantes contribuições, tanto ao processo formativo docente dos pibidianos, como as definições e reflexões sobre leitura, alfabetização e letramento que estávamos propondo. No relato escrito da pibidiana Maria de Lourdes Holanda Freire, em outubro de 2013 percebemos o envolvimento e a nossa tessitura dada a leitura.

O texto traz em si um olhar transformador, em que o sujeito descubra a essência da leitura com amor e que o professor antes de apontar ou iniciar um livro saiba que tipo de essência aquela leitura poderá fazer com a mente ou coração do sujeito, ou seja, o professor deverá provocar a fome de leitura em seus alunos.

Os encontros formativos, seguiam uma rotina, necessariamente reflexiva e, envolvia conceituações, depoimentos e relatos práticos de alfabetização e letramento. Além da coordenação do projeto orientando os encaminhamentos, contávamos sempre com a participação das professoras-supervisoras descrevendo e relatando suas vivências em sala de aula. Todos esses processos eram avaliados individualmente e no coletivo do grupo, para que pudessemos aprender democraticamente sobre um processo repleto de desafios - a alfabetização e o letramento escolar.

O relacionamento entre o grupo PIBID - Pedagogia/Assú com a escola campo de pesquisa, tornou-se mais intensa a partir do momento em que nos subdividimos para conhecer a fio toda a escola, no intuito de produzir dados e darmos início ao primeiro relatório diagnóstico. Foram entrevistados alunos, professores, pais de alunos, supervisores/coordenadores e gestão da escola, além do levantamento dos dados físicos da instituição. Por meio desses levantamentos, os pibidianos transformaram estas pesquisas em artigos a serem publicados na II Semana de Educação do Campus de Açú - II SEEDUCA, momento esse em que todos os pibidianos apresentaram trabalho no evento e participaram de sua organização. Esse foi um espaço de aprendizagem e de descobertas potencializadoras, justamente em poder colaborar com a produção de um evento acadêmico.

A cada encontro, após feita a leitura da memória do último encontro, percebíamos a identidade de cada aluno bolsista PIBID, marcando o sentido e definindo o olhar particular sobre como cada um pensa a docência, a partir dos textos estudados. No relato abaixo, percebemos como esse traço identitários é definido.

O quinto encontro do PIBID iniciou-se as 14h com a leitura da memória do encontro anterior, pela aluna bolsista Dellane Kelly, após nosso coordenador fazer a leitura do texto “Educação para um Brasil melhor” de Rubem Alves, pois cá entre nós ele adora esse autor, confesso que o autor Rubem Alves escreve com uma simplicidade admirável e narra fatos cotidianos que nos leva a fazer grandes reflexões acerca dos assuntos expostos. (WEDNA MIRELI DE MACÊDO SOUZA, OUTUBRO/2012).

O estudo dessas memórias narrativas nos permite vislumbrar sobre as opções de vocábulo, as rupturas que estes sujeitos (pibidianos) fazem ao descrever um acontecimento ocorrido de forma singular. E esse caráter particular se destaca, apresentando esses sujeitos como protagonistas de seus percursos de formação.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS - PRÁTICAS POTENCIALIZADAS

A leitura do texto *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos* de Leite e Colello (2010) foram analisadas em três grupos, correspondente as professoras-supervisoras e seus respectivos alunos pibidianos, com o propósito de discutir e sistematizar a apresentação dos eixos articuladores. Resultante desse processo, percebemos que, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever por meio de um procedimento externo, prescritivo, mas se constitui no desafio de educar criticamente os sujeitos e torna-los capazes de interagir em sociedade com maior qualidade.

A alfabetização em perspectivas de letramento é vista como uma necessidade de aprendizagem elementar, indispensável para o bom desempenho de diversas práticas sociais no dia-a-dia dos alunos, além de contribuir como base para outras aprendizagens. No caso de nossa prática formativa, a partir do subprojeto de pedagogia, podemos validar essa necessidade por meio da inserção do termo e conceito de numeramento, como um alternativa viável ao trabalho de alfabetização e letramento matemático, especialmente nos iniciais do ensino fundamental.

Nas memórias descritas pelos(as) alunos(as) PIBID, é explícito que o desafio de alfabetizar é, conseguir antes de qualquer coisa provocar e despertar nos alunos o desejo e o prazer de ler de forma responsável, livre, criativa e construtiva e que essa inserção no universo da cultura escrita, não seja por obrigação.

Nesse sentido, registramos no caderno de memórias, toda uma bagagem de textos que foram estudados nos encontros do grupo. Sobre o numeramento, mais que um conhecimento da noção etimológica, a coordenação nos apresentou os números de forma reflexiva, com o tema *Um sentido, um significado e um significante - Os números (con)textualizados*. O debate se deu em torno do uso cotidiano dos números na vida das pessoas, superando a ideia de entendê-los somente de forma abstrata, como

de praxe no processo de escolarização.

Foram apresentados oralmente e transcrito para o caderno de memórias, reflexões dos seguintes livros, *Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins* (MACHADO, 2001) pela professora supervisora Maria da Conceição da Silva e suas alunas pibidianas, Paula, Carliene, Lidiane, Tatiane e Vanderlânia. Também o livro *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 2003) pela professora supervisora Maria das Dores dos Ramos e seus alunos pibidianos Lourdes, Cristiana, Wedna, Dellane e Joseildo e por fim, com o livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (LERNER, 2002) com a professora supervisora Luzia Alcione de Moura e suas alunas Verônica, Arita, Crisnaria, Katiane e Simone.

Na memória dos pibidianos, os livros são lembrados de forma instantânea e muitas vezes meramente descritivas. No livro *Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins* a matemática foi apresentada por muito tempo, como supostamente associada à exatidão, caracterizando a linguagem matemática cartesiana direta, literal e impregnada de metáfora.

Entregamos o resumo do livro a cada uma das pessoas presentes e a professora Maria da Conceição iniciou o dialogo falando sobre o primeiro capítulo: A alegoria em matemática que se refere às linguagens figuradas para o ensino da Matemática (Alegorias, metáforas e parábolas), momento esse em que o professor-coordenador fez perguntas ao grupo sobre os significados dessas figuras de linguagem e sua importância na matemática. Logo surgiram as discussões, onde houve interação de todos com o conteúdo exposto, além disso, o professor-coordenador citou nomes de grandes matemáticos e filósofos que contribuíram para historia da matemática mostrando que ainda é muito presente o método cartesiano nos livros didáticos. (CARLIENE SILVA DE ARAÚJO, NOVEMBRO 2012).

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, a proposta da autora consiste em realçar o letramento a partir de práticas discursivas e textuais, impulsionando o leitor a compreender o que implica ser letrado, viabilizando, o que por muitas vezes é invisível e afirmando que a alfabetização e o letramento estão implicados nos contextos sociais, políticos e econômicos etc.

[...] a apresentação começou com a aluna Wedna Mireli, fazendo a introdução do assunto do livro, falando como o letramento divide-se em verbete, texto didático e ensaio, além dos diferentes públicos que o tema abrange, ainda falou do letramento na perspectiva do verbete. Paramos para o lanche, que é o momento de alimentar o corpo, conversar e descontrair um pouco, a cada semana o lanche é trazido por um grupo diferente e foram formados quando a ideia do lanche surgiu. Mas terminado o lanche foi a minha vez (Joseildo Silvestre) de falar sobre letramento e o seu uso, a partir das práticas sociais de uso. (JOSEILDO SILVESTRE DA SILVA, NOVEMBRO, 2012).

No livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* os pibidianos expuseram as ideias do texto, mostrando que a leitura e a escrita, fazem parte de um processo básico, de uma escolaridade obrigatória, porém a autora redefini o sentido destas palavras, afirmando não ser somente ensinar o aluno a codificar e decodificar as palavras, mas construir nesses sujeitos

a cultura da escrita, estimulando a ler e compreender o que se está lendo.

Assim, e com base nos textos estudados, percebemos que o maior desafio nas escolas e instituições de ensino, atualmente, é a formação desses cidadãos críticos – alfabetizados/letrados. Com base nessa concepção é necessário que a escola tenha a prática de leitura e de escrita em uma versão de prática social, o real é conhecer essas dificuldades, sendo possível assim, compreender e construir ações e alternativas necessárias, assumindo a responsabilidade de superá-las.

3 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Considerando as narrativas expostas no caderno de memórias do subprojeto, *Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*, podemos concluir, embora provisoriamente, já que compreendemos a formação e temática do subprojeto processos extremamente democráticos, dialéticos e dinâmicos que, alguns aprendizados se fazem presentes, para alunos-bolsistas, professoras-supervisoras, professor coordenador e todos direta e/ou indiretamente envolvidos.

Acreditamos que os conceitos de leitura, letramento e alfabetização sofreram neste percurso inicial de formação, mudanças e transformações significativas, especificamente no que se refere ao processo de construção e representação destes artefatos culturais aprendidos e apreendidos na escola.

Creemos também que, a criação e inventividade metodológica dos formandos e formadores se ampliou em detrimento das muitas tentativas de inovar e significar com qualidade o processo ensino e aprendizagem da alfabetização, leitura, escrita numa perspectiva do letramento e do numeramento.

Desse modo, os encontros de formação inicial não só ajudaram os alunos-bolsistas a pensar as questões conceituais, como também impulsionou o desenvolvimento de práticas criativas e envolventes, permitindo-lhe construir impressões positivas acerca do exercício docente e do magistério como um todo.

Ler, escrever – alfabetizar no viés do letramento e do numeramento continuam a ser desafiantes para cada um dos envolvidos, visto que, a perspectiva desmorona conceitos e práticas tradicionalistas e calcadas em princípios autoritários de ensino, escola e educação. Todavia, acreditamos que, percebendo desafiante, podemos investir sobremaneira ações de mudanças, permanentemente.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas/SP: Verus Editora, 2005.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época).

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar.** Fortaleza/CE: Edições Livro Técnico, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2002.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva e COLELLO, Silvia M. Gasparin. **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos).

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MACHADO, José Nilson. **Matemática e educação:** alegorias, tecnologias e temas afins. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CADERNO DE MEMÓRIAS - PIBID - SUBPROJETO: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERAMENTO NOS COTIDIANOS ESCOLARES: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Departamento de Educação/Pedagogia. CAWSL/Assú-RN. 2012 - 2013.

CÍRCULO DE CULTURA: DIÁLOGOS FREIRIANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Arlete Vieira da Silva
UESC - Grupo Ciranda Paulo Freire
Ilhéus, BA - Brasil
arletevs@gmail.com

Cristiane Andrade Fernandes
UESC - Grupo Ciranda Paulo Freire
Ilhéus, BA -Brasil
crisfer@uesc.br

Resumo

Esta comunicação inserida na atividade Círculo de cultura se insere como um relato de experiência do grupo Ciranda Paulo Freire da cidade de Ilhéus, BA cujo local-sede tem na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC o seu apoio para encontros, reuniões e a realização de suas atividades. O relato trata de uma ação com educadores e educadoras da modalidade Educação de Jovens e Adultos denominada de Círculo de cultura: Paulo Freire Itinerante e como tal percorre a área de abrangência da universidade. Caracteriza-se pela mediação desde o momento em que se organiza até a concretização na comunidade escolar da EJA. Como prática educativa, abrangendo ensino e a extensão universitária, o círculo de cultura: Paulo Freire Itinerante se confirma como proposta de formação continuada e na promoção do discurso e da pedagogia freiriana. Tem atingindo de forma significativa a comunidade e reiterando a presença da obra e da pedagogia do educador Paulo Freire no sul da Bahia, bem como a construção de práticas educativas mediadoras do diálogo e da construção do conhecimento na perspectiva do sujeito que aprende-ensina. O movimento do círculo de cultura está apresentado neste relato, inicialmente, com a caracterização do grupo Ciranda Paulo Freire seguido do percurso da ação Círculo de cultura e, finalizando com as considerações, ainda em aberto, do que este movimento suscita aos ensinantes-aprendentes. Dessa forma, a ação demarca-se em resultados significativos ao provocar práticas educativas baseadas na pedagogia do educador Paulo Freire e no enfrentamento do papel social da universidade em ações extensionistas na comunidade.

Palavras-chave: Paulo Freire; Círculo de Cultura; Educação de Jovens e Adultos;

APRESENTANDO

Esta apresentação objetiva divulgar e promover as atividades do grupo 'Ciranda Paulo Freire: coletivo de investigação reflexão e ação', dentre elas o Círculo de Cultura - Paulo Freire Itinerante. Fundamentado no discurso e na análise das obras do educador Paulo Freire o grupo articula estudo, pesquisa e extensão em torno do tema da alfabetização, da leitura, do exercício da cidadania e demais direitos dos cidadãos e das cidadãs. O Grupo Ciranda Paulo Freire tem sua sede na Universidade

Estadual de Santa Cruz, (UESC) na cidade de Ilhéus, no estado da Bahia e constitui-se de professores universitários, professores da educação básica, representantes das secretarias de educação, estudantes e articuladores de movimentos sociais.

Desde o ano de 2010 o grupo tem organizado ações em torno do ensino, da pesquisa e da extensão universitária com a intenção de demarcar a presença do educador Paulo Freire na comunidade universitária e na sua área de abrangência. Vale ressaltar que nestes mais de três anos de caminhada o grupo tem confirmado seus ideais em propor debates e ações em torno da educação nordestina, caracterizando sua razão filosófica e de práxis educativa nos municípios do sul da Bahia, Brasil.

Escolhemos a atividade *Círculo de Cultura: Paulo Freire Itinerante* para socializar com outros freirianos do mundo afora as reflexões e ações que realizamos em torno do tema e modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. A apropriação da modalidade de trabalho com o termo *Círculo de Cultura* tem sido uma busca de consolidar na comunidade de professores da EJA a possibilidade do diálogo que o concebe e o define, ou seja, [...] *Círculo*, porque todos e todas inseridas nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhados por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos e todas se olham e se vêem. Neste círculo, não há um ou uma professora, mas um ou uma animadora/mediadora das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos e todas ensinam e aprendem. O animador ou a animadora coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de diálogo [...] (FIORE in FREIRE, 1982, p. 05).

Dessa forma, os mediadores do grupo *Ciranda Paulo Freire* organizam junto às secretarias de educação ou nas assessorias de EJA nos municípios do Sul da Bahia um encontro para o debate sobre educação neste nível de ensino – a EJA. A “denominação, ainda de ‘Paulo Freire itinerante’” configura dois aspectos, a saber, a intenção de apresentar e ou de reconhecer o discurso acerca da alfabetização de adultos sob a perspectiva do educador Paulo Freire com professores de educação básica e ainda o deslocamento do grupo para o local onde acontece o trabalho dos professores, caracterizando uma atividade de extensão universitária e o estabelecimento de um diálogo mais concreto com a formação continuada com os professores da EJA.

O dia de reflexão e de buscas de ações significativas para a EJA tem sido a principal motivação tanto do grupo *Ciranda Paulo Freire* como das secretarias de educação dos municípios confirmando que a necessidade de encontros de pessoas que estão inquietas diante do trabalho didático – pedagógico em torno da EJA é uma realidade. O grupo, portanto, inicialmente sinaliza com os representantes municipais os temas que pode contribuir para o debate e possíveis articulações para a EJA nos municípios. Não raras vezes, é preciso buscar com os professores o entendimento de sua autonomia como docente diante do perfil e de conhecimentos prévios de cada turma que trabalha. Este debate torna-se necessário e significativo diante da compreensão de que a atividade *Círculo de Cultura: Paulo Freire itinerante* não intenciona estabelecer modelos ou determinismos pragmáticos e ou paradigmáticos para o trabalho docente na EJA. São momentos de aprendizagem para todos sobre o perfil do estudante, das condições de trabalho, do ensinar e do aprender e, principalmente dos desafios ainda a ser enfrentados em cada município no sentido de qualificar o trabalho com a EJA.

O grupo Ciranda Paulo Freire: articulação de ensino, pesquisa e extensão no sul da Bahia

Idealizado, inicialmente, como um Núcleo de estudos e pesquisas no Sul da Bahia, buscou-se uma aproximação e vínculo com o Instituto Paulo Freire, em São Paulo. O grupo denominado de Núcleo IPF Sul da Bahia legitimava essa aproximação. Entretanto, no entendimento do próprio grupo acerca de sua institucionalização, se fez necessário que houvesse independência e autonomia como uma ação permanente na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus, BA) e, doravante, firmou-se como um coletivo de ação e investigação sobre o discurso e a obra do educador Paulo Freire.

No contexto do Instituto Paulo Freire (IPF – SP) vinculam-se os diferentes grupos que existem no Brasil através de cátedras, nas quais iniciativas independentes e autônomas buscam apoio e informações para o desenvolvimento de suas atividades em universidades, movimentos sociais, no terceiro setor e/ou em secretarias de educação municipais e estaduais. Nossa opção vincula-se à Cátedra do Oprimido e nela nossa “razão” epistemo-metodológica é a EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NORDESTINO.

Em sua proposta de se constituir um grupo dialógico e de troca, optou-se pela denominação de GRUPO CIRANDA PAULO FREIRE para que com suporte na universidade pudesse estar presente na comunidade caracterizando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Dessa forma, nossas ações, como iniciativas em torno da pesquisa, do ensino e da extensão, estão inseridas na educação básica, nos movimentos sociais e no ensino superior e em todas as suas modalidades, quer seja a educação presencial, Educação à distância, na educação inclusiva, e nas plataformas de formação de professores em serviço como é o caso da plataforma Paulo Freire, etc.

Entendemos que, diante da pessoa do educador Paulo Freire e de sua contribuição para a educação brasileira, à UESC coube, também o objetivo de legitimar a presença desse educador na criação de centro de referência que subsidie ações de ensino, pesquisa e extensão.

O grupo foi criado com o objetivo de estudar a obra Freiriana, interagir com outros grupos, movimentos e instituições que optaram pela pedagogia freiriana em suas ações, atitudes e posturas. Destaca-se na promoção e na participação de eventos como as jornadas pedagógicas, em simpósios e, principalmente, em fóruns na área de educação, na promoção de círculos de cultura na comunidade escolar de abrangência da UESC, em destaque com os educadores da EJA, na pesquisa acerca de questões do contexto educacional e suas modalidades e em outras perspectivas de ações e estudos calcados no legado freiriano.

Em cerca de cinco anos o grupo Ciranda Paulo Freire tem sido uma marca na comunidade educacional do sul da Bahia ao consolidar-se como um Centro de Referência em Paulo Freire na UESC; ao promover ações em nível de ensino, pesquisa e de extensão em torno da visibilidade da obra e da pedagogia freiriana; ao participar junto à comunidade freiriana na construção da cidadania planetária, vinculando-se ao Centro Paulo Freire em Pernambuco e ao Instituto Paulo Freire, em São Paulo; ao direcionar suas ações em torno de uma educação para a transformação social, sob a inspiração do legado freiriano, privilegiando a dialogicidade no desenvolvimento de nossos estudos, pesquisas e ações extensionistas; ao oportunizar o reconhecimento da pessoa e do educador Paulo Freire em aulas, grupos de estudo e referenciais bibliográficos nas produções textuais-científicas;

ao organizar grupos de estudo acerca da obra freiriana; ao promover e participação em Fóruns temáticos sobre EJA - Educação Cidadã - Educação Popular, entre outros.

A partir destes objetivos as ações do Grupo Ciranda Paulo Freire - um Coletivo de Investigação, Reflexão e Ação, fundamentado no discurso e análise das obras de Paulo Freire, iniciou suas atividades em 2009 na Universidade Estadual de Santa Cruz. Desde essa data reuni-se periodicamente em encontros de estudos e mobilizadores da organização de suas atividades na comunidade do sul da Bahia.

As ações abaixo descritas denotam que o grupo busca inferências dentro e fora da universidade configurando-se como um coletivo que se adentra ao compromisso social da universidade pública em promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Acrescentamos que, na pedagogia freiriana, as atividades do grupo buscam os pressupostos para a humanização da educação enquanto prática social e uma ferramenta de transformação da sociedade. Na pesquisa acadêmica o grupo está em andamento com o projeto denominado “Andanças” e Influências Político-Pedagógicas do Educador Paulo Freire - Região Sul do Estado da Bahia. Este projeto tem por finalidade realizar um levantamento histórico da trajetória percorrida pelo educador Paulo Freire, na referida região, no início da década de 1990, período este que marca o ano internacional da alfabetização e, na vida de Paulo Freire, o seu retorno ao Brasil, após 16 anos de exílio político; bem como, o período que o identifica como secretário e ex-secretário de educação, do Governo de Luiza Erundina, em São Paulo. Este estudo, com duração de dois anos, é de cunho quantitativo e qualitativo, sobretudo porque visa agregar em torno de si, diferentes sujeitos, diferentes saberes e conhecimentos, pertencentes a diferentes contextos, ancorados na pedagogia freiriana. Ademais, é uma forma de reconhecimento ao legado deixado por aquele que é considerado um dos maiores educadores do século XX. Pelo exposto, delineiam-se os objetivos de mapear os percursos de Paulo Freire no Sul da Bahia na educação superior, nos sistemas de educação básica, nos movimentos sociais institucionalizados e nos grupos comunitários; catalogar as experiências, os discursos e as memórias produzidas em torno do pensamento (pedagogia) freiriano; elaborar um banco de dados, da memória histórica, do percurso feito pelo educador Paulo Freire, pela região Sul do Estado da Bahia, identificando as categorias de conhecimentos por ele abordadas, nos diferentes contextos visitados; constituir uma rede de pessoas e de instituições para fomentar e potencializar grupos de estudos e pesquisas (e outros grupos na região), em torno do legado freiriano e da Educação Popular. O Projeto, portanto, objetiva promover nos espaços de ensino, de pesquisa e de extensão da Universidade Estadual de Santa Cruz, contextos possíveis ao encontro de culturas, ancorados nos diferentes saberes dos grupos sociais que ora compõem e vivem, no entorno da UESC, numa perspectiva freiriana.

Na abrangência do ensino, o grupo realiza encontros de estudos das obras e categorias freirianas como forma de mobilizar a organização das aulas na universidade e na produção de artigos e ensaios para referências com os estudantes. Esta ação do grupo é uma das mais importantes por se considerar o capital cultural e intelectual da identificação e dos objetivos do grupo em provocar o (re)conhecimento das obras e do discurso do educador Paulo Freire. Em encontros mensais, um participante do grupo organiza a mediação da leitura de uma obra do educador Paulo Freire e desde o início desta ação já foram lidos, estudados e refletidos em grupo as obras Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Pedagogia do Oprimido, Medo e Ousadia: o cotidiano do professor, Que fazer - Teoria e Prática em Educação popular, A Importância do Ato de Ler em Três artigos que se completam e Pedagogia da Autonomia.

Em nível de extensão universitária, a principal atividade é o Círculo de Cultura: Paulo Freire Itinerante. Caracterizado aqui como o relato da experiência do Grupo Ciranda Paulo Freire neste seminário será descrita no subtítulo a seguir.

O Círculo de cultura na EJA: apresentando o percurso da ação

O Círculo de cultura é uma ação extensionista e acontece na comunidade, em escolas com professores da EJA. Denomina-se de Círculo de cultura em coerência com a proposta freiriana na qual se realizavam os encontros de alfabetização, em Angicos (RN) com o então, Método Paulo Freire. Para Freire (1988) o círculo de cultura é um lugar onde todos têm a palavra, em que todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, vivências que possibilitam a construção coletiva de conhecimento.

Tal como na proposta freiriana, um mediador da comunidade escolar articula a presença do grupo em ação de formação continuada. Esse mediador é o responsável pela organização de temas e estrutura da ação. Denominamos a atividade de Círculo de Cultura - Paulo Freire itinerante para que se cumpra como uma ação extensionsita na comunidade de abrangência da UESC e no objetivo de levar o (re) conhecimento da proposta educativa do educador Paulo Freire para professores da EJA.

O círculo de cultura vem sendo realizado desde o ano de 2013 e já percorreu os municípios abaixo descritos no quadro e seus temas e mediadores da ação:

Município	Tema	Mediador/a	Data
Uma	A EJA na perspectiva freiriana	Professor Adolfo Batista Neto	11/06/2013
Ilhéus Colégio Horizontalina Conceição	A contribuição do discurso Freiriano na formação de estudantes leitores	Professora Mônica Costa	24/08/2013
Wenceslau Guimarães	A sala de aula como grupo de vivência e aprendizagem	Professora Patrícia Andrade	05/10/2013
Canavieiras	Paulo Freire e a EJA – pensando currículo e práticas	Professora Marli Fraga	01/11/2013
Ilhéus Escola Nucleada de Olivença	Paulo Freire: em que escola e com quais práticas construímos a docência	Professora Emanuelle Pessoa	23/11/2013
Ilhéus Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença	A sala de aula freiriana: vivências e aprendizagens	Professora Cacique Maria Jesuína Tupinambá	25/10/2014

Dentre os temas dialogados, na forma de oficinas didáticas, podemos destacar ‘o percurso de construção da leitura e da escrita na EJA’, ‘a sala de aula Freiriana’, ‘a alfabetização de adultos na obra do educador Paulo Freire’ e ‘leitura e escrita na escola: uma releitura das ‘memórias de leitura’ de Paulo Freire’. Ressalte-se que são temas construídos entre e com os professores representantes das secretarias municipais de educação e os mediadores do Grupo Ciranda Paulo Freire.

O diálogo se confirma ao apresentarmos o educador Paulo Freire através de suas obras e de seu discurso transformador sobre a leitura. Nesta temática temos trabalhado muito o livro *A Importância do Ato de Ler* (1989) destacando, assim como fez Freire no primeiro capítulo desta obra, a escrita da história de vida (de leitura) de cada estudante como entendimento de que sendo já leitor do mundo pode ser também o leitor da palavra. A experiência nesta atividade tem contribuído muito para o encaminhamento e atualização de diretrizes municipais para a EJA e outras discussões e momentos de estudo nas escolas, no caso nas jornadas pedagógicas. Em contrapartida o Grupo Ciranda Paulo Freire tem ganhado muito em estar dialogando com a escola de educação básica, em específico na modalidade da EJA, ao buscar uma maior disciplina intelectual em torno da pedagogia e estudo das obras do educador Paulo Freire.

Considerações em aberto

Em se tratando de um relato de experiência, as conclusões assumem a perspectiva de considerações em aberto haja vista que as ações aqui descritas estão em andamento e ainda a mercê de resultados. A ação círculo de cultura: Paulo Freire itinerante caracteriza fortemente o nosso objetivo de estabelecer diálogos temáticos com a escola de educação básica na modalidade da EJA e ainda de levar a pedagogia freiriana para a escola. O diálogo proposto se consolida no movimento recíproco de se estar na escola e na universidade em interação e acolhimento a novas aprendizagens no campo da formação de professores para ambas as instituições. A percepção que temos construído neste movimento é de identificação com a pedagogia freiriana e uma maior busca por parte dos professores em participar, também, em outras atividades do grupo Ciranda Paulo Freire. Esta busca é significativa ao demarcar uma grande rede de pessoas e grupos sociais escolares e não-escolares, do sul da Bahia, reconhecendo a pedagogia do educador Paulo Freire e consolidando o grupo Ciranda Paulo Freire em um coletivo de ação e investigação.

Referências

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. Prefácio do livro Pedagogia do oprimido. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época)

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Camila dos Anjos Barros
Colégio Pedro II/PUC-Rio - Rio de Janeiro - Brasil
barros.camila@gmail.com
Apoio: CNPq, Faperj.

Eixo temático 1 - Prática educativa e educador sujeito pensante.

RESUMO

O presente texto, fruto de uma dissertação de mestrado concluída, visa discutir as concepções que circulam nas Secretarias Municipais de Educação sobre formação e escolaridade dos profissionais de educação infantil tendo como foco a qualidade da formação desses profissionais e a relação entre teoria e prática, que se revela tanto nos cursos de formação quanto no cotidiano de trabalho junto às crianças. A formação de professores é um tema frequentemente discutido no campo educacional. No entanto, a formação de professores para a educação infantil é assunto recente, dado o reconhecimento mais tardio do atendimento às crianças de 0 a 6 anos como uma tarefa educativa. A inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas municipais de educação e a expansão crescente das matrículas nesta etapa trouxeram à tona a discussão sobre a qualidade na educação infantil, e conseqüentemente, sobre a formação de seus profissionais. A valorização da formação se tornou presente nos documentos oficiais provenientes do Ministério da Educação, nos discursos dos pesquisadores acadêmicos, nos fóruns de discussão e luta por melhorias na educação. Deste modo, é possível afirmar que a formação se tornou objeto da atenção do corpo social e detentora de um valor particular. O material empírico que provoca esta análise foi construído a partir de entrevistas com gestores responsáveis pela educação infantil em 24 municípios do estado do Rio de Janeiro. Foi possível perceber críticas à qualidade da formação de professores, a falta de formação específica para o trabalho na educação infantil e a centralidade da relação entre teoria e prática como possibilidade de uma formação adequada às necessidades das redes pesquisadas.

Palavras-chave: educação infantil, formação de professores, gestão.

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma dissertação de mestrado concluída que visou investigar a formação dos profissionais de educação infantil em nível superior no estado do Rio de Janeiro. A formação de professores é um tema frequentemente discutido no campo educacional. No entanto, a formação de professores para a educação infantil é assunto recente, dado o reconhecimento mais tardio do atendimento às crianças de 0 a 6 anos como uma tarefa educativa. A inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas municipais de educação e a expansão crescente das matrículas nesta etapa trouxeram à tona a discussão sobre a qualidade na educação infantil, e conseqüentemente, sobre a formação de seus profissionais.

A valorização da formação se tornou presente nos documentos oficiais provenientes do Ministério da Educação, nos discursos

dos pesquisadores acadêmicos, nos fóruns de discussão e luta por melhorias na educação. Deste modo, é possível afirmar que a formação se constituiu em um índice social de valor, nos termos de Bakhtin (1979), ou seja, se tornou objeto da atenção do corpo social e detentora de um valor particular.

O material empírico que provoca esta análise foi construído a partir de entrevistas com gestores responsáveis pela educação infantil em 24 municípios do estado do Rio de Janeiro. Estas entrevistas foram realizadas por uma equipe de pesquisadores no contexto de um projeto de pesquisa institucional intitulado Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011), no qual a dissertação se inseriu.

Para a realização das entrevistas foram selecionados municípios representativos da situação do estado em cada região de governo. No caso da região metropolitana, todos os municípios foram selecionados, devido à relevância desta região e à proximidade com a capital. Para a escolha dos demais municípios o IDH foi tomado como critério, já que um alto índice de desenvolvimento humano poderia indicar maior oferta de serviços essenciais à população, dentre eles, a educação. Deste modo, 32 municípios foram selecionados, porém, nem todas as entrevistas puderam ser realizadas em razão da falta de disponibilidade na agenda de algumas Secretarias e de chuvas intensas no período, o que resultou na efetiva realização de 24 entrevistas.

Cabe esclarecer que os nomes através dos quais os profissionais são identificados neste texto são fictícios. Além disso, no âmbito da pesquisa institucional à qual a dissertação se vinculou, 59 municípios responderam a um questionário e receberam um número de identificação. O mesmo número foi utilizado para a identificação das entrevistas, por isso, embora tenham sido realizadas 24 entrevistas, a numeração que identifica os municípios neste texto varia de 1 a 59.

As entrevistas visavam compreender a situação da educação infantil nos municípios pesquisados, a partir do ponto de vista dos profissionais entrevistados. A escolha da entrevista como metodologia de pesquisa implica a adoção de um referencial teórico que oriente uma compreensão de linguagem. Para Bakhtin (1979), a linguagem é fundamentalmente social, ideológica e situada num dado contexto. Diferentemente das principais correntes de sua época, que acreditavam que o fundamento da linguagem residia ou na criação individual ou na estabilidade de um sistema de normas, Bakhtin assume o ponto de vista do locutor, para quem a palavra só se torna palavra a partir da significação que ganha em cada situação em que é usada. A palavra, enquanto signo ideológico, se forma na interação entre os sujeitos, sendo, portanto, social.

Como produto da interação entre sujeitos, toda palavra se dirige a um interlocutor e varia de acordo com ele. O significado de uma palavra não está determinado por quem a profere, mas depende também de a quem ela se dirige. Isso significa que as características pessoais do ouvinte, tais como classe social, gênero, posição hierárquica, devem ser levadas em consideração. Em um sentido mais amplo, o locutor possui um “horizonte social”, que se constitui a partir da classe social e da época em que este está inserido. Nas entrevistas, tanto o modo como os entrevistados nos veem como as informações que possuem sobre nós, agem sobre o olhar que nos lançam, sobre as respostas que nos dão.

Segundo Amorim (2007, p.12): “[...] entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir”.

relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado presume que se renuncie a qualquer “ilusão de transparência”. Nesse contexto, o trabalho do pesquisador é um exercício exotópico. Se, por um lado, é preciso colocar-se no lugar do outro, coincidir com ele, para compreender seu ponto de vista, por outro, é necessário retornar ao seu próprio lugar, de onde é possível enxergar coisas que são inacessíveis a ele (BAKHTIN, 1992).

Para Bakhtin, a prática de pesquisa é uma forma de relação entre sujeitos, devendo ser desenvolvida em uma perspectiva dialógica. Uma relação na qual sentidos são construídos coletivamente (FREITAS, 2007). Deste modo, a partir das entrevistas, foram construídas categorias de análise. Estas categorias não foram construídas a priori, mas emergiram do campo, tendo sido determinadas no diálogo entre os pesquisadores que as definiram e os entrevistados que proferiram os discursos. Deste modo destaque, no item a seguir, trechos das entrevistas retirados da categoria “Formação” que trata, entre outros temas, da escolaridade dos profissionais de educação infantil e das iniciativas de formação das quais estes profissionais participam.

O objetivo deste texto é discutir as concepções que circulam nas Secretarias Municipais de Educação sobre a formação e a escolaridade dos profissionais de educação infantil, tendo como foco a qualidade da formação desses profissionais e a relação entre teoria e prática, que se revela tanto nos cursos de formação quanto no cotidiano de trabalho junto às crianças.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PROFISSÃO DOCENTE COMO “MARQUISE”?

Paulo Freire (2012) abordou a questão da formação de professores ressaltando a dignidade e a importância da tarefa educativa. Ele observou que frequentemente a escolha do magistério se dava por falta de opção ou para passar o tempo, como quem espera, sob uma marquise, o fim de uma chuva. Diante disso, o autor defendeu o reconhecimento dos professores como profissionais e não como “tias”. Esse reconhecimento, sem dúvida, passa por processos de formação.

Nos discursos dos gestores entrevistados, a ausência de formação dá lugar à precariedade da formação dos professores. Paralelamente a um discurso de valorização do nível de escolaridade dos profissionais dos diversos municípios, foi possível perceber preocupações e críticas no que diz respeito à qualidade dos cursos de formação inicial.

Outra coisa que acontece aqui que eu acho que dificulta nossa vida são os cursos pós-médio. Isso é uma opinião minha, tem pessoas que dentro de um ano se formam professores e conseguem entrar com um contrato, sem experiência nenhuma, sem base nenhuma. Não tem noção do que é uma sala de aula, mas conseguem um contrato e vão dando aula. São pessoas com formação menos do que básica e dão uma coça [surra] na gente. Esse ano já recebi umas quatro ou cinco que eu passei uma manhã inteira ensinando o básico mesmo de uma sala de aula. Eu fui chamada porque a diretora estava completamente perdida, não sabia o que fazer. (Marcela - município 46)

(...) e os novos que estão se formando agora têm uma formação muito ruim mesmo. (...) Quem está formado há um ano, dois anos... Poucos sabem escrever com coerência, coordenação lógica de ideias, poucos, apenas 10%, eu te digo. Ninguém nasce sabendo.

(Mariana - município 27)

Nesses depoimentos, Marcela e Mariana consideram insatisfatória a qualidade dos cursos de formação inicial. No entanto, ao fazer esta crítica, Marcela revela, também, a fragilidade do processo seletivo realizado pelo município: *“tem pessoas que (...) conseguem entrar com um contrato, sem experiência nenhuma, sem base nenhuma”*.

Se levarmos em consideração a política de contratos deste município, de alguma forma a profissão docente segue sendo uma marquise na qual, desta vez, os governos se abrigam. Como investir na formação de professores que logo deixarão de fazer parte do quadro de funcionários do município? Como lembra Freire (2012, p. 163), *“para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação”*.

Outra crítica feita pelos gestores dos sistemas municipais de educação é à falta de formação específica para o trabalho na educação infantil.

Essa é a minha maior dificuldade. Eu sou a favor do normal e do adicional. É uma especialização mesmo em sala para a educação infantil, porque a visão é outra, a nossa realidade [da educação infantil], a postura e o olhar, é outro. Porque a gente se forma no normal com giz e com quadro, e na educação infantil não é assim. (Clara - município 40)

É que às vezes, esse profissional [egresso do curso normal], ele não foi preparado para a educação infantil. (Bianca - município 40)

Eu sou professora do ensino normal, sei que essa especialização do curso normal não é tão especial assim, duas aulas na semana em 4 anos de curso não muda nada. O tempo de estágio é o mesmo para alfabetização e educação infantil. Então não vejo que eles chegam tão especialistas. Eu vejo que existem municípios que exigem a formação e especialização em pré-escola. Cadê esse curso, como aqueles cursos de estudos adicionais que tínhamos? Não tem! Se não tem, como posso exigir um professor especificado para a educação infantil? Que não tem em lugar nenhum oferecendo. Vocês conhecem algum curso? Algum município que oferece os cursos de estudos adicionais? (Alice - município 26)

As entrevistadas acreditam que existem especificidades no trabalho realizado na educação infantil que demandam uma formação específica para o professor. No entanto, compartilham a opinião de que os cursos normais não preparam o professor para atuar nesta etapa. Barbosa e Freitas (2001, p. 57), ao analisarem os depoimentos de profissionais em três creches, percebem que *“a maioria dos profissionais não tem, na sua formação inicial, uma referência de qualificação”*. A maior parte delas considera que o curso normal não foi suficiente para capacitá-las para o trabalho que realizavam.

Clara e Alice evocam, nos seus relatos, os estudos adicionais como uma possibilidade de o professor adquirir conhecimentos

específicos sobre educação infantil durante sua formação. A habilitação para a docência na educação infantil, incluída no curso de pedagogia, parece ser desconhecida pois não foi mencionada como uma possibilidade. A resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2006), reforça o lugar do curso de pedagogia como espaço de formação do professor de educação infantil. Estas diretrizes motivaram a reformulação dos currículos das faculdades de educação para darem conta desta habilitação, incluindo disciplinas concernentes à prática educativa voltada às crianças de 0 a 6 anos.

Diante da falta de cursos de formação inicial que atendam às demandas da Secretaria, o município 44 implementa sua própria ação de formação, enquanto o município 27 busca uma aproximação com a escola estadual.

[o curso de formação para todos os profissionais da creche durou] seis semanas. E a Suzana veio para assumir a parte pedagógica da creche e direcionar isso aí. Mas foi um momento que aconteceu de março a maio. Depois de março a maio, nós tivemos uma, duas... quatro creches. E essas quatro [creches] não passaram por essa formação. (...) Então, eu acho que esse curso tinha que ser permanente. Bem, o que você quer? Você vai trabalhar na área da creche? Você vai trabalhar com a educação infantil? Então, o primeiro passo é você participar tantas semanas desse treinamento, dessa formação. Eu não digo nem reciclagem, porque nós reciclamos é lixo, eu não, ele não é lixo. E vamos participar dessa formação. Faz uma cartilha, um manual do que pode, o que não pode, como tem que ser, como não tem, para a coisa fluir adequadamente. (Clarissa - município 44)

Nós tentamos fazer um trabalho com a própria escola estadual, mostrando as dificuldades que a gente está enfrentando. (Mariana - município 27)

Os movimentos descritos acima se mostram interessantes na medida em que os municípios assumem uma postura ativa e se responsabilizam pela formação do professor. Considerando o pacto federativo, destaca-se a tentativa do município 27 de buscar articulação com a instância a quem cabe a formação.

RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA: DA RUPTURA À CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE

A sensação de insatisfação com a formação inicial dos professores apresentada no item anterior, parece estar relacionada com uma terceira crítica feita pelos gestores: a de que os cursos de formação inicial privilegiam a teoria em detrimento da prática.

Porque o que se pensa na faculdade é na teoria, estudar os grandes pensadores, os grandes educadores, que a gente tem que ter também. Porque a gente tem que ter o embasamento. Você tem que explicar o porquê de você estar fazendo e entender também o porquê de você estar fazendo aquilo. Mas a prática, esqueceram. Que eram coisas que a gente sempre teve. A prática está sendo na sala de aula. (Clara - município 40)

o professor não pode ter só prática, a prática dele tem que ser baseada na teoria, se ele fizer só prática é “achismo”. Baseado em que você está praticando isso? E você vai no mínimo do mínimo, o que é aprender? Teoria de aprendizagem, um mínimo que ele possa sair dominando para lidar com as crianças. Ele tem que entender esse mundo, como a criança aprende. (Mariana - município 27)

A relação entre teoria e prática destaca-se como um tema relevante. A princípio, parece haver consenso de que as duas dimensões são importantes na formação do professor. Como nos provoca Freire (2006, p. 22), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Segundo o autor é na prática que se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes adquiridos na teoria.

Porém, algumas contradições se colocam, tais como a possibilidade de um professor sem formação inicial realizar um bom trabalho e de um professor formado não estar preparado para a função que deve exercer. Essas contradições apontam alguns limites da formação identificados pelos entrevistados.

Não é o fato de a pessoa ter o diploma que garanta a eficiência e o comprometimento dela.
(Nancy - município 46)

Eu vejo professores ótimos, com teorias maravilhosas, mas eles não conseguem sentar no chão. Eles dão aulas sentados na cadeirinha e as crianças sentadas.(...)

E a gente que estuda pedagogia... Eu às vezes me questiono, então com a pedagogia. Eu estou aprendendo muito. E com a pedagogia a gente tem tantas teorias. E essas pessoas [das creches comunitárias]... Eu falo que está dentro delas o construtivismo, que está dentro delas o Piaget. Estão dentro delas. Porque elas conseguem, são anos. (...) e a única coisa que falta é um pouco da teoria, da questão delas poderem estudar, se especializar mais.
(Clara - município 40)

Por mais formação que a gente faça as pessoas ainda têm uma resistência de um novo olhar para a educação infantil, dessa formação desse cidadão como cidadão de direitos desde a infância, que hoje uma folhinha mimeografada não dá conta dessa criança.(...)

Eu fiz um levantamento de professores, da formação de professores. A gente não tem ninguém com menos de graduação, é muito pouco. É mestrado, é pós. Então, falta de formação eu não posso acreditar que isso seja. **(Elizete - município 58)**

Clara reconhece nas educadoras de creches comunitárias de seu município pessoas que possuem um saber, que poderíamos denominar, nas palavras de Freire (2006, p. 29), um “saber de pura experiência feito”. Teoria e prática são campos diferentes

mas, para Freire essa diferença ou distância não significa uma ruptura e sim uma superação, um processo no qual a curiosidade se reveste de criticidade.

As falas apresentam realidades aparentemente contraditórias, mas que concorrem para a indissociabilidade das dimensões teórica e prática na formação. Pressupõe-se que a formação inicial prepare completamente o professor para o trabalho que deve realizar, desconsiderando que a docência é um “movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2006, p.38).

As bases que fundamentam o agir docente devem ser construídas pelo próprio professor em formação, no diálogo com o professor formador. Elas nem estão postas nos livros como algo dado, nem se revelam totalmente no aprendizado proveniente da experiência. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2006, p.39).

Micarello (2005), ao discutir as concepções dos gestores da educação infantil sobre formação, também percebe que a universidade, embora valorizada, era identificada como responsável por uma suposta separação entre teoria e prática. Além disso, os entrevistados reconheciam professores que haviam se formado no próprio exercício profissional, ficando a formação acadêmica em segundo plano, ou ainda professores que, possuindo a formação acadêmica, não eram capazes de modificar suas práticas. Estas questões persistem nas falas de gestores da educação infantil.

Nas entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa há dez anos, o fato de a formação dos professores não redundar em mudanças significativas nas práticas foi justificada pelos entrevistados como acomodação (KRAMER et al., 2005). Hoje a palavra empregada é resistência. A ideia de resistência é interessante, pois pode significar uma oposição às concepções pedagógicas ou ao modo como elas são empreendidas pelas Secretarias ou mesmo ao sistema de ensino em si.

A queixa de Elizete de que os professores resistem deve levar em consideração os modos como a formação vem sendo realizada, pois o professor nem sempre encontra espaço nas ações de formação para a construção do conhecimento sobre a sua prática. Outra razão possível para a resistência dos professores é a desconfiança na solidez das propostas das Secretarias, já que, por razões políticas, é frequente nas redes municipais a rotatividade das propostas pedagógicas: “a coisa vira e o professor se vira” (FIGUEIREDO, MICARELLO e BARBOSA, 2005, p. 156)

Por vezes, as falas retrataram o professor como um sujeito absolutamente expropriado do conhecimento sobre o seu trabalho. Essa colocação pode vir acompanhada de um desejo de que a relação com a teoria consolide o trabalho realizado, como na fala a seguir:

O que ela está colocando é que a escola está sentindo uma necessidade de se estudar para saber, embasada em que ela tem aquela prática. E não porque alguém orientou daquele jeito. Eles sentem necessidade de buscar e estudar. Às vezes o professor parece uma nuvem vazia. Alguém chega, orienta, e ele vai para um lado. Depois outro chega de outro jeito e ele

muda. Por quê? Porque ele não tem consolidada a sua própria fundamentação. **(Catarina - município 39)**

Alguns municípios afirmam desenvolver projetos de formação que contam com o conhecimento dos próprios professores de suas redes.

Fora que elas têm a oportunidade de estar trocando. Levamos a ideia e até o seminário foi bom, porque quando voltamos depois do seminário às escolas, elas estavam: “nossa, quantas ideias, quanta coisa!”, que foram simples como as próprias professoras que administraram os cursos, mas sentiram-se muito bem e valorizadas. Estão botando em prática muita coisa. **(Telma - município 42)**

Barbara: Esses encontros influenciaram demais as nossas práticas, já que tem o momento de estudo, o momento da...

Julia: O momento da prática também, nós montamos oficinas.

Barbara: É a fala de quem está nas escolas fazendo e nos dizendo como é que é. Chorando, sorrindo, trocando. Às vezes com desespero, outras vezes com felicidade. É muito legal isso, estar mais perto. **(município 23)**

A valorização da construção do conhecimento pelos professores pode ser um caminho para a política de formação dos professores. A partir de uma formação inicial de qualidade, o professor pode se apropriar e construir as suas próprias concepções na interface com a prática, enriquecendo seu trabalho cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto abordou concepções e ações a respeito da formação docente, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. Este trabalho foi orientado pela compreensão de que a formação é um direito da criança a uma educação de qualidade e do profissional à qualificação. A defesa da formação do professor está relacionada à possibilidade deste de agir como produtor de conhecimento sobre sua prática, numa perspectiva de ação e reflexão, ou, em outras palavras, na perspectiva da práxis (FREIRE, 2005).

Destaca-se a centralidade da relação entre teoria e prática como possibilidade de construção de uma formação adequada às necessidades das redes pesquisadas. Preocupam falas que apresentam o professor como alguém expropriado do conhecimento, “uma nuvem vazia”, como afirmou uma das entrevistadas. A defesa da profissão docente passa por qualificação, carreira, valorização salarial e condições de trabalho.

Por fim, destaca-se a necessidade do delineamento de políticas docentes, que articulem ingresso e carreira, através da formação de professores e da oferta de condições de trabalho adequadas. A elevação da escolaridade dos profissionais, numa

perspectiva de qualificação e preparação para o trabalho, é um dentre uma série de elementos necessários à efetivação de uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, S. N. F.; FREITAS, E. L. de. **A formação do profissional da creche**: buscando definições para uma qualificação. Rio de Janeiro, 2001. 67 p. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em 10/01/2011.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, S. (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 156-170.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção leitura)

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

FREIRE, P. **Professora, sim; tia**, não: cartas a quem ousa ensinar. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREITAS, M. T. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

KRAMER, S. (org). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MICARELLO, H.. **Formação de profissionais da educação infantil**: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, S. (org). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 140-155.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. (coord.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011. Relatório de Pesquisa.

VÍNCULOS AFETIVOS, FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

Carolina ZassoPigatto
Mestranda em Educação
UFSM, RS, Brasil
carolzpigatto@hotmail.com

Luciana Carrion Carvalho
Mestranda em Educação
UFSM, RS, Brasil
lucarvalho1212@hotmail.com

Orientador: Celso IlgoHenz
Professor do Centro de Educação
UFSM, RS, Brasil
celsoufsm@gmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como finalidade socializar os primeiros passos de uma pesquisa que será desenvolvida em Santa Maria-RS com professores de Educação Infantil da rede municipal. Por meio deste texto, busca-se socializar as referências bibliográficas estudadas até o momento. A metodologia apresentada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, uma parte importante e indispensável. Acredita-se que, para o estudo completo, será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, por se tratar da imersão das pesquisadoras no contexto, realizando um estudo de caso, com o objetivo de analisar os discursos das professoras, os quais serão extraídos por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com base na proposta de Paulo Freire (2001). Os estudos previamente desenvolvidos apontam caminhos que serão traçados com os seguintes autores: Pichon-Rivière (1998, 2007) o qual disserta sobre os vínculos afetivos e a importância das relações entre os sujeitos nos grupos; Wallon (1975, 2005) que pesquisou as origens e as transformações do psiquismo, da inteligência, das emoções e ato-motor, relatando as influências recíprocas da afetividade e da inteligência, da razão e da emoção, do eu e do outro, por meio de um método dialético de investigação; Almeida (2001) uma estudiosa das teorias wallonianas; Freire (1998, 2009) com as reflexões sobre a importância das relações estabelecidas entre educador/educador, educador/educando, educando/educando, e a formação permanente de professores, assim como Imbernón (2010) o qual também se manifesta quanto às relações nas formações dos professores. Acredita-se que ainda possam ser acrescentados outros autores, como por exemplo: Lev Vygotsky, pela importância dos seus estudos destacando a importância da educação no desenvolvimento humano. Conclui-se que socializar, dialogar sobre as intenções, analisar sugestões sobre o estudo que será desenvolvido são aspectos importantes para o avanço da pesquisa.

Palavras-chaves: Vínculos Afetivos; Formação Permanente de Professores; Bibliográfica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de vínculos afetivos, formação permanente de professores da educação infantil na rede municipal de Santa Maria – RS, mais especificamente será abordado nesse o que temos até o presente momento sobre a pesquisa, a qual será desenvolvida na cidade já mencionada.

O objetivo é socializar alguns conhecimentos já adquiridos no início dessa caminhada, ou seja, o aporte teórico que será usado no estudo sobre o assunto. Serão utilizados os seguintes teóricos: Pichon-Rivière (1998, 2007) o qual disserta sobre os vínculos afetivos, Wallon (1975, 2005) e Almeida (2001) abordando as emoções e afetividade, Freire (1998, 2009) e Imbernón (2010) sobre formação permanente dos professores, entre outros autores que poderão fazer parte da pesquisa.

A metodologia usada para este artigo é a pesquisa bibliográfica, pois, segundo Gil, esse tipo de pesquisa “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, pág.50), esse mesmo autor considera que em grande parte dos estudos são exigidos alguns tipos de trabalhos desta forma, inclusive que existem pesquisas que usam somente a fonte bibliográfica.

Porém, para a realização da pesquisa como um todo, os dados coletados serão analisados e interpretados dentro de uma abordagem qualitativa, pois a pesquisa qualitativa, conforme Chizzotti (2003), configura-se como uma abordagem sem estatísticas, que destaca a interação entre as pessoas, com várias possibilidades de métodos. Essa abordagem permite refletir sobre os fenômenos sociais. Por acreditar que a subjetividade está presente na pesquisa que será desenvolvida, dentre os métodos possíveis, optou-se por um estudo de caso, pois este se trata de um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos” (GIL, 1996, p. 58).

Será adotado o Círculo Dialógico Investigativo-formativo, com base na proposta de Paulo Freire (2001), onde se evidencia, através do Círculo de Cultura, a fala dos participantes da pesquisa, bem como a escuta ativa. O Círculo de Cultura é uma forma de conscientização, a qual “[...] implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 26).

Acredita-se que por meio desses aportes teóricos pode-se desenvolver um estudo conciso, portanto este artigo está organizado da seguinte forma: introdução, uma breve apresentação dos caminhos que se pretende seguir na pesquisa; apresentação de alguns estudos realizados, onde se menciona alguns autores que darão sustentação aos estudos desenvolvidos, e, finalmente, a conclusão, apontando-se as reflexões obtidas até o momento.

APRESENTAÇÃO DE ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS

Na atualidade, exige-se cada vez mais formação continuada dos professores, a qual, em alguns momentos, está sendo imposta, sem considerar as ansiedades/necessidades dos mesmos. Mas o quanto essa formação está contribuindo para os professores de Educação Infantil? Será que os professores conseguem transpor em suas práticas o que é estudado nesses momentos?

Segundo Freire “o professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende” (2009, p.81). Por meio dessas palavras, é possível entender que um professor não tem conhecimento de determinado assunto; não consegue proporcionar produção de conhecimento para os estudantes caso não o domine.

O professor está constantemente “aprendendo”, ou seja, não nascemos prontos, ou como diria Freire “prédestinados”. Os profissionais que têm consciência de seu trabalho, que compreendem a importância de educar, entendem que estar em busca de conhecimentos “exige uma atividade constante de aperfeiçoamento e reflexão, reconhecendo a dimensão do inacabamento que perpassa a profissão docente” (TONIOLLO, 2010, p.72). Ou seja, o professor que quer fazer e ser esta diferença a diferença em seu trabalho, com seus estudantes, está sempre buscando, pesquisando novos caminhos a fim de proporcionar momentos de produção de conhecimento para si e para os educandos.

Estar em formação é uma procura pela transformação como profissional, é (re) pensar suas teorias e práticas, são buscas de novas perspectivas, mas, como aponta Imbernón, isso não é simples, pois

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais (IMBERNÓN, 2010, p.40).

A intenção é de se cogitar uma formação que atenda as necessidades, efetivamente, dos professores, ou seja, algo que os motive de fato, uma reestruturação não só na proposta, mas principalmente, na postura dos participantes. Uma formação que possibilite os professores participarem criticamente, “o objetivo da “rearmada” deveria ser o de ressituar os professores para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto laboral” (IMBERNÓN, 2010, p.40), uma vez que, em muitos espaços de formações, a participação restringe-se meramente em ouvir algum palestrante, ou em oficinas para socialização dos trabalhos já realizados. Por que não pensar em uma formação que oportunize refletir sobre as relações afetivas? Pense-se que, quando os professores são possibilitados, por meio de formações, a ter conhecimento de como estabelecer vínculos afetivos, ser afetivo com os educandos, e da importância desses em sala de aula para a produção do conhecimento, muitas situações serão amenizadas.

Freire renovava-se em cada local que passava, pois se permitia essa renovação, e como ele colocava “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar” (FREIRE, 1998, p. 44). Acredita-se, a partir dos pressupostos teóricos do autor supracitado, é possível sustentar a busca de uma formação continuada, relacionando as vivências com assuntos que os professores sentem necessidade de “estudar”, ou seja, suas especificidades e os vínculos afetivos.

Com isso apresentam-se vínculos afetivos como convivência, proximidade, afetividade, sentimentos, emoções e comunicação os quais surgem através do respeito um pelo outro. Os vínculos não devem ser estabelecidos por meio do medo (que é outro sentimento), mas sim do relacionamento, da confiança, da amizade, da afinidade e do coleguismo entre as pessoas. E a rejeição não seria também um tipo de vínculo? Quando me foi feita essa pergunta, percebi que, ao pensar em vínculos afetivos, não tinha refletido sobre a rejeição, mas, com certeza, esta é um vínculo, porque envolve sentimentos, relações e sujeitos. Os sentimentos existentes não são somente os considerados bons, ou melhor, os positivos. Tem-se também sentimentos que podem ser considerados negativos como a rejeição (já comentada), a indiferença, a falta de um olhar, ou um olhar de reprovação, a falta de uma palavra, a raiva, o asco. Estando estes presentes na escola, pergunta-se se caso poderão atrapalhar o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, ou se servirão como desafios a serem transpostos?

Os sentimentos podem estar presentes até no tom da voz dos professores (coordenador/diretor), gerando sentimentos de medo, alegria, desconfiança. Isso tudo vai depender de como o gestor fala com o estudante, o que poderá ou não gerar falta de interesse para o desenvolvimento do conhecimento.

Percebe-se que os sentimentos devem estar presentes em uma relação e, assim, surge o vínculo afetivo, às vezes mais próximo outras, mais afastado, mas, com certeza, presente em sala de aula e na escola como um todo.

Para desenvolver este referencial que apresenta a proposta de pesquisa, fundamentando mais fortemente a afetividade, serão citados estudos já realizados, com base nas obras de Wallon (1975, 2005), bem como obras de Almeida (2001).

Wallon (1975) analisou como as relações são construídas, estruturadas e estabelecidas. Segundo o autor, as afetividades, juntamente com a inteligência, evoluem e se modificam na medida em que o indivíduo se desenvolve. Percebe-se, pelas leituras sobre a obra desse autor, como a ação do meio social influencia a afetividade. Neste meio social relaciono a escola.

Percebe-se que Wallon (1975) destaca, em suas teorias, que a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade das crianças e se constitui sob a alternância dos domínios funcionais. As transformações fisiológicas em uma criança revelam traços importantes de seu caráter e de sua personalidade. Os primeiros gestos acontecem “sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos pertencendo aos sistemas espontâneos das relações afectivas, ao domínio emocional” (WALLON, 1975, p. 153). Esses gestos podem ser manipulados pela criança, pois ela sabe que, ao chorar, será encaminhada para a proximidade de quem a cuida e a protege, no caso, a mãe. Assim, “O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva. Ela passa a ser um meio que tem resultados mais ou menos certos” (WALLON, 1975, p. 154). Essas atitudes vão mostrando traços da personalidade e do

caráter da criança e demonstram o quanto a raiva, a alegria, a tristeza, o medo e os sentimentos mais íntimos adquirem funções importantes nas relações das crianças com o meio.

A afetividade seria a primeira forma de interação com o meio, e a motivação, a primeira forma para chegar ao movimento. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, esta vai respondendo através de emoções, diferenciando-se, para si mesma, do ambiente. A afetividade é o elemento mediador das relações sociais, principal dado que separa a criança do ambiente, pois

[...] os gestos, a sua atitude, a sua fisionomia e a sua voz entram também no domínio da expressão, que deste modo tem uma acção dupla, eferente quando traduz os desejos da criança, aferente quanto à disposição que estes desejos encontram ou provocam nos outros. Esta reciprocidade estabelece-se tanto mais facilmente quanto ela parece estar dentro da natureza e do papel funcional das emoções. Notou-se como o sorriso da criança responde precocemente ao da mãe (WALLON, 1975, p. 154).

De acordo com o autor abordado, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente, no qual aparecem variadas manifestações que vão desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. Uma criança, quando se encontra emocionada, expressa-se pelo choro, pela violência, pela cólera, pelo carinho, ou seja, de diversas formas, mas geralmente o seu corpo é a “fonte” usada para essa expressividade. Assim, ao expressar suas emoções e desejos, as crianças estão demonstrando sua afetividade.

Ainda pelas obras do mesmo autor, é possível refletir que, se a escola tem papel fundamental na formação da personalidade infantil, muito antes dela, a família tem sua parcela de contribuição. É uma participação essencial sobre o aspecto afetivo, tanto que os problemas familiares, quando não bem administrados diante dos filhos, podem ter efeitos nocivos para o equilíbrio afetivo da criança.

Destaca-se que a família, juntamente com a escola, tem participação na formação da criança: “A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente” (WALLON, 1975, p. 165). Nesses casos, os pais devem estar cientes de que o desenvolvimento da afetividade se inicia logo no primeiro contato com a criança. Isso ocorre, por exemplo, durante os cuidados alimentares, uma vez que estes constituem a base da afetividade da criança: “por meio dum mecanismo semelhante ao dos reflexos condicionados, vai-se organizando uma associação entre, por exemplo, as convulsões da cólera e o momento de amamentação ou o passeio nos braços da mãe” (WALLON, 1975, p. 153). Vale reiterar que o desenvolvimento da afetividade inicia nos primeiros dias de vida na relação mãe-recém-nascido, prolongando-se certamente por toda a vida.

Percebe-se, então, ainda, segundo Wallon (1975), que todo o acesso à cultura é função primordial da educação formal, já que ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais,

estéticas, intelectuais ou morais. Nesse sentido, a escola é parte das condições de existência em que a pessoa se desenvolve e se constitui, devendo intervir neste processo de maneira a promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas forem possíveis.

Deve-se pensar que o projeto de Wallon (1975) propunha uma educação integral da pré-escola até a universidade e tinha, na sua gênese, a preocupação com a formação dos valores éticos e morais, pois considerava a escola um espaço social adequado para perceber a criança com um todo, como escreve Almeida:

A abordagem psicogenética walloniana remete-nos à compreensão do indivíduo como uma pessoa completa, concreta, em que os domínios afetivos, cognitivos e motor abrangem todas as suas atividades. Seu desenvolvimento depende não apenas do aspecto orgânico, mas, principalmente, da qualidade das interações que o indivíduo mantém com o meio em que vive (ALMEIDA, 2001, p. 97).

Por meio da abordagem psicogenética walloniana, verifica-se a preocupação do autor com as relações entre as pessoas e seu meio. É primordial e indiscutível que os estudantes e professores se relacionem e, para compreender essas relações, é interessante expor dados acerca dos vínculos, a partir das teorias de Pichon-Rivière (1998, 2007), o qual destaca que

[...] o vínculo é sempre um vínculo social; através da relação com essa pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços determinados. Por essa razão, o vínculo se relaciona posteriormente com a noção de papel, de status e de comunicação (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 31).

Os vínculos afetivos estão diretamente relacionados à comunicação e às relações entre as pessoas. Como explica o autor, “isso nos leva a tomar como material de trabalho, e observação permanente, a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento, que chamamos de vínculo” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 3). As formas como as pessoas se relacionam entre si permitem entender que não existe um único tipo de vínculo.

Outro fator para o qual se deve estar atento, nesta pesquisa, é o quanto o grupo influencia no processo social, ou seja, no desenvolvimento das pessoas, pois

O grupo social em que esse sujeito está atuando adquire uma dupla significação. Pode estabelecer, por um lado, um vínculo paranóico, e, por outro, um vínculo normal, ou ainda um vínculo tendente à depressão, à hipocondria, etc. Quer dizer que, se juntarmos os diferentes tipos de relações que esse paciente estabelecer com seu grupo familiar e levarmos em conta os diversos tipos de conduta que ele manifesta em relação a cada membro do grupo, obteremos a descrição de um quadro clínico visto do seu lado de dentro (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 5).

Neste estudo, pretende-se perceber como esses vínculos são estabelecidos, pois “para cada pessoa submetida a uma investigação tem um contexto determinado” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 72). E analisando a situação vivida com atenção,

pode-se chegar a um determinante sobre os vínculos estabelecidos, ou não, entre os envolvidos.

A análise da negação do vínculo leva-nos ao estudo da despersonalização. Podemos definir a despersonalização como uma tentativa de perda do ser, do si-mesmo ou do eu, uma tentativa de não ser aquele que quer se vincular, mas de ser outro. Ou de não ser ninguém para não ter compromisso no vínculo (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 12).

Por essas palavras, pode-se dizer que em algumas situações existe a negação do vínculo, a não aceitação do mesmo. O estudante pode não querer se vincular com os professores ou com os gestores para não se colocar no lugar do outro.

O autor supracitado refere-se a estudos referentes à macrosociologia e à microsociologia que, para o estudo aqui proposto, merecem consideração, uma vez que

[...] a análise institucional consiste na investigação dos grandes grupos: sua estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia, etc. O estudo da sociologia pode dividir-se em macrosociologia que estuda as grandes instituições e os grandes grupos, e microsociologia, que estuda os grupos mais restritos ou pequenos, inclusive os grupos familiares (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 6).

Ao considerar esta pesquisa como macrosociológica, é possível perceber uma estrutura ampla, por se realizar dentro de uma escola. Porém, a investigação restringe-se a alguns professores (os que desejarem participar do estudo), de uma escola da rede pública de Santa Maria-RS, o que constitui a microsociologia. Portanto, este estudo é muito mais “micro” do que “macro”.

Outro aspecto relevante que Pichon-Riviére (2007) destaca é a “teoria dos três D” (depositante, depositário e depositado). O autor supracitado aponta, em seu livro, que o paciente (depositante) expõe suas vivências, ansiedades, situações (depositário) para o seu terapeuta (depositado): “A atitude do terapeuta deve ser, então, a de um depositário despreensivo” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 110). Esse é um exemplo usado pelo autor que poderá ser elucidado com situações da pesquisa.

Pichon-Riviére (1998) aponta como um dos principais objetos de pesquisa da psicoterapia analítica os vínculos internos e externos. E ainda defende que os vínculos podem variar de normal a alterados, ou seja, os vínculos patológicos. Nesta pesquisa, acredita-se que o vínculo afetivo estabelecido é o normal, por isso não serão prolongadas as definições sobre patologias.

Pichon-Riviére (1998) considera também que as relações entre os sujeitos e mundo externo é um processo psíquico dialético. E isso o levou a articular o conceito de estrutura, o qual tolera juntar a expressão das duas dimensões das relações: intrapsíquicos e interpessoais.

Os vínculos podem ser intrapsíquicos quando dizem respeito aos pensamentos, sentimentos, consciência e pré-consciência; já os interpessoais se referem à forma como a pessoa se relaciona com o mundo ao seu redor. Dependendo dos vínculos interpessoais que serão estabelecidos, mudará a forma como se interage com o outro.

Pensar e encaminhar a investigação por meio desse aporte teórico permite estudos e uma autoprodução de conhecimento ainda inacabada, pois são os passos iniciais dessa caminhada rumo aos objetivos desta pesquisa.

CONCLUSÃO

A forma como a pesquisa será desenvolvida ainda está em fase de (re)pensar, pois se pretende desenvolver Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com professores, de uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de Santa Maria-RS, sobre o tema para que possamos compreender as concepções que possuem e o quanto a formação permanente de professores influencia, ou não, no trabalho desses professores.

Neste artigo referiu-se ao aporte teórico que será usado na pesquisa, pois se acredita que esses autores são especialistas, cada um no seu assunto, e certamente contemplam o tema com informações importantes para a mesma.

Nesse sentido, pensa-se que Freire (1998, 2001, 2006, 2009) será um dos autores mais usado neste estudo, pois os Círculos Dialógicos investigativo-formativos são feitos com base em seus estudos. Seus escritos possuem uma reflexão sobre a afetividade entre os sujeitos, educando/educador, educador/educador, educando/educando. Freire ainda possibilita refletir sobre a formação permanente dos professores juntamente com Imbernón (2010), o qual defende que o salto de qualidade, na educação, na formação de professores, depende necessariamente de o trabalho em equipe se tornar de fato colaborativo.

Também serão usados os estudos de Almeida (2001), sobre Wallon, além do próprio (WALLON, 1975, 2005), pois ele evidencia a importante integração da afetividade, da inteligência e da motricidade na construção do sujeito, e, investiga a origem das emoções de maneira complexa e original, o que colabora muito os estudos que serão desenvolvidos.

Soma-se aos autores já citados Pichon-Riviére (1998, 2007) o qual aborda a teoria dos vínculos, bem como a importância e necessidade das relações em grupo entre os sujeitos, essa sem dúvida é uma grande colaboração para esta pesquisa.

Acredita-se que se pode somar a esses autores Lev Vygotsky, já que ele estudou o ser humano a partir do materialismo dialético, participando e influenciando as tendências educacionais da sua época. Pensa-se que a colaboração desse autor pode acontecer na interpretação de como o sujeito é um ser social, influenciado e determinado pelas condições socioculturais, contextualizado e em constante formação, e pelos estudos que o mesmo realizou sobre a concepção de pensamento e linguagem. Dialogando com outros autores como Wallon, Freire e até mesmo Pichon-Riviére.

Portanto, apresenta-se como resultados parciais da pesquisa a referência bibliográfica realizada até o presente momento. Certamente as socializações desses primeiros passos serão de grande valia para o estudo mais profundo e propriamente dito, pois se acredita que dialogando sobre as intenções, ouvindo sugestões é possível ampliar os estudos, aprofundando-os com riqueza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: PAPIRUS, 2001.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Portugal, v. 16, n 002, p. 221-236, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoria do Vínculo**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TONIOLO, Joze Medianeira S. A. **Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010

PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO NAS PESQUISAS: UM PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS NO PPGE/UEPB

Cíntia Jaqueline Rodrigues Bezerra Galiza
PPGE/UEPB
Paraíba/Brasil
cynthia_bezerra30@hotmail.com
Leila Barbosa Costa
PPGE/UEPB
Paraíba/Brasil
leilabarbosa.lbc@gmail.com
Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto
PPGE/UEPB
Paraíba/Brasil
psicopedagoga.vaness@gmail.com
Vanúbia Dantas Araújo
GEPAD/UEPB
Paraíba/Brasil
vanubiadantas@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar um panorama de estudos atuais publicados por pesquisadores de diferentes linhas de pesquisa vinculados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UEPB) que utilizaram como referencial teórico e/ou metodológico as obras do educador Paulo Freire na construção de suas pesquisas. Este trabalho tratou-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica documental, que se encontra em andamento, empregando como recurso metodológico a estratégia scanning. O universo da pesquisa compreendeu uma busca dos trabalhos publicados nas cinco linhas de pesquisa do PPGE, no período entre 2004 a 2009. A realização desse panorama procurou apresentar como a Pedagogia Freireana se mostrou presente em vastos debates construtores do saber e fazer da educação na Paraíba. Para tanto, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Freire (1978; 1979; 1994; 2001; 2003; 2011a; 2011b), Charlot (2006), Vasconcelos (1998) e Scocuglia (1999). A partir dos dados coletados e das investigações realizadas, com base numa leitura dinâmica dos títulos, resumos e palavras-chaves das produções acadêmicas, podemos tecer algumas considerações: 1) forte articulação da teoria de Paulo Freire com outras áreas do conhecimento, tornando visível o estudo interdisciplinar que sua teoria possibilita; 2) observou-se que algumas das principais categorias freireanas ainda se fazem presente na atualidade, como: diálogo, autonomia, liberdade; 3) constatou-se tiveram um considerável número de resumos que não explicitaram os autores principais das pesquisas desenvolvidas.

Palavras chaves: Paulo Freire; Educação; Panorama; Dissertações e teses.

INTRODUÇÃO

A Educação é uma área de conhecimento que deve ser compreendida em suas diversas dimensões e fatores, pelo fato de ser multifacetada. Contudo, se nos detivermos ao fator histórico, perceberemos que houvera marcos, fatos, sujeitos que imprimiram um aspecto relevante para a configuração educacional que temos hoje. Um desses fatores significativos está na contribuição de Paulo Freire. Ele foi um relevante intelectual brasileiro que trouxe inúmeras contribuições para a educação. A partir do pensamento de liberdade e emancipação do ser humano na conscientização da sua condição, enquanto cidadão, para transformação da realidade.

Enquanto teórico educacional, contextualizado com os desafios da realidade social brasileira e mundial, Freire surge, no presente estudo, como parâmetro para identificarmos nas pesquisas de mestrado e doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) os autores em cujos pressupostos utilizaram a produção de Paulo Freire para corroborar com suas reflexões. As ideias freireanas são vivenciadas pelos pesquisadores que também são educadores - que atuam em vários espaços sociais utilizando múltiplas práticas educativas-, para articular a compreensão de educação desenvolvida e têm como referência principal o autor das pedagogias do oprimido, indignação, autonomia, tolerância e esperança, entre tantas outras obras (SCOCUGLIA, 1999).

A justificativa para nosso interesse em realizar este levantamento parte de algumas prerrogativas: primeiro, somos vinculadas à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que historicamente tem uma relação direta com Paulo Freire, pois, o PPGE tem linhas de pesquisa com forte presença freireana, inclusive notórios professores pesquisadores na temática; em segundo lugar, por nos identificarmos com o pensamento de Freire, realizamos pesquisas que se assentam em sua teoria e, nesse sentido, contribui para nosso aprofundamento teórico. Em terceiro, todo e qualquer pesquisador, seja vinculado à UFPB ou não, terá acesso a um panorama, ou seja, uma visão geral do que está sendo produzido, em pesquisas com fundamento teórico-metodológico em Paulo Freire.

Por último, partimos da ideia que essa pesquisa será relevante para interessados em conhecer o que está sendo pesquisado, possibilitando obter informações atualizadas do contexto educacional brasileiro. É o que bem coloca Charlot (2006, p. 17), “nossa disciplina não tem uma memória suficiente, isso freia o progresso da pesquisa em educação. E minha parte, defendo, há dez anos, a ideia de definir uma frente da pesquisa, que seria também uma memória”.

O trabalho em tela esta estruturado da seguinte forma: na primeira parte trazemos uma breve contextualização histórica a respeito do PPGE/UFPB e sua ligação com a Pedagogia de Paulo Freire; na segunda parte poderá ser visualizado os resultados e a discussão da investigação realizada e, por fim, como se configura o panorama acerca das pesquisas realizadas por autores do PPGE/UFPB que utilizaram Paulo Freire como mediador nas suas construções teórica e/ou metodológicas.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA A RESPEITO DO PPGE/UFPB E SUA RELAÇÃO COM O EDUCADOR PAULO FREIRE

A educação é compreendida como uma teoria de conhecimento que está alicerçada na realidade do educando - da pessoa humana permeada por suas experiências pessoais e intrínsecas - com metodologias incentivadoras à participação e que provocam novas atitudes diante da vida, bem como, empoderamento das pessoas a partir de uma base política estimuladora de transformações sociais e, que esteja orientado por valores essenciais dos seres humanos: a liberdade, a justiça, a igualdade e a felicidade (FREIRE, 1979). São dentre outras, valores que cada ser humano pode carregar dentro de si, que estão permeados por “marcas culturais, de lembranças, de sentimentos e emoções, de dúvidas, de sonhos rasgados” (FREIRE, 2011a, p. 17).

A Educação Popular está envolvida na categoria luta e na perspectiva política de construção de um mundo melhor, não apenas por meio da busca cientificista, mas, sobretudo, pelo encontro de um novo ser humano com a ciência ressignificada nas suas mais diferentes dimensões sociais e políticas. Afirma Scocuglia (1999, p. 110) que:

Nos últimos anos, a prioridade da atuação e reflexão de Paulo Freire concentrou-se na “criação histórica” - com os trabalhadores, estudantes, professores etc - de uma outra educação que só é possível na mudança profunda: da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação que prepare “para a autonomia e para capacidade de dirigir” e para a “contra-hegemonia dos subalternos”, como defendia Gramsci.

Educação caminhando com formação permanente e, sobretudo, política, de todos que nela estão envolvidos, não apenas o que exerce, institucionalmente, a função docente, mas da equipe que compõe a escola, universidade ou instituição. Uma educação que saiba ler a pedagogia do oprimido, viver a pedagogia da esperança, exercer a pedagogia da pergunta, empoderar-se da pedagogia da autonomia e propor uma pedagogia da indignação.

Na contemporaneidade percebe-se, dentro do contexto brasileiro, que a educação carece de debates que retomem discussões acerca de processos educativos que destaquem no educando e no educador - no ser humano em geral - elementos fundamentais para fazer valer um processo educativo de fato, integral e abrangente, são eles: a autonomia, transformação pessoal e social, empoderamento, responsabilização, problematização, compromisso com vida, fortalecimento da humanidade, e tantos outros. Estes, por sua vez, são defendidos pelo grande educador Paulo Freire e se articulam com outras estruturas sociais para além do panorama da educação e que permeiam também, os aspectos: econômico, político, social e cultural. Em outras palavras, o processo educativo é uma situação de encontro entre pessoas que geram uma relação mútua para os envolvidos (FREIRE, 1978; 1979).

Reportando-nos ao processo educativo da Pós Graduação, a tarefa de educar, entre outras definições, pode ser compreendida por proporcionar caminhos a serem percorridos pelos pesquisadores. Estes caminhos nem sempre são livres e fáceis para cada pesquisador, é necessário, muitas vezes, retornarmos para as nossas próprias construções pessoais, vivência familiar e social,

superando assim, os desafios inerentes à pesquisa educativa.

No que concerne ao avanço na educação brasileira, pode-se dizer que Paulo Freire tem grande relevância nesse processo. Freire enxerga na educação uma forma política de transformação da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária, pois insere em seus questionamentos uma educação multicultural, ética, libertadora, por meio de uma prática mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito. Partindo desta perspectiva, buscamos compreender como estava alicerçada a temática dos pressupostos freireanos dentro do PPGE/UFPB.

Realizando uma contextualização histórica do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB, o mesmo foi aprovado para o nível de Mestrado no ano de 1977, onde inicialmente apresentava como nomenclatura da titulação: Educação Permanente; em virtude da conjuntura educacional, política e sociocultural da época, não apenas de âmbito nacional, mas internacionalmente também, delimitou-se a arraigar como marcador proeminente de estudos a Educação de Adultos. Em 1978, a partir da Resolução de número 55/1978 o Programa de Pós Graduação em Educação Permanente recebe uma nova nomenclatura, passando, então, a se denominar Mestrado em Educação, porém, ainda, com foco nos estudos em Educação de Adultos (CONSUNI, 2014).

Só a partir da década de 1980 é que a área de concentração das pesquisas é ampliada para a Educação Popular, temática que foi sistematizada pelo educador destacável Paulo Freire, e pelo qual teve grande visibilidade por intermédio de suas experiências com a Educação de Adultos. Tal conjuntura social estava sendo discutida por tantos outros estudiosos no assunto. Em virtude de que no contexto brasileiro se sobressaia assuntos relacionados ao processo de redemocratização do Brasil e discussões variadas dentro dos Movimentos Sociais, estes, por sua vez, se demarcando como elementos promotores do saber e fazer da cidadania brasileira, na conjuntura nacional. “Instaura-se, a partir de então, um curso que anuncia, na sua proposta formal, uma preocupação voltada para a práticas sociais comprometida com a educação dos setores sociais populares, incluindo-se os processos formais de escolaridade e os processos não-formais”, em destaque para a Educação de Adultos e a Educação Básica (PPGE, 2014, p. 01).

Entre os anos de 1996 a 1997 iniciam-se novos debates a respeito da propositura de ampliação dos estudos da Educação Popular para outros campos do saber e, então, consolida-se nos anos de 1998 a 2000 o aprofundamento em outras áreas do campo educacional, dentre elas: o ensino profissionalizante, atuação da universidade e outras temáticas de novos paradigmas educacionais. Esta ampliação foi dada em virtude dos extensos debates, produções, pesquisas, publicações realizadas em eventos renomados de âmbito nacional e internacional, por parte dos docentes e discentes, que faziam o corpo do Curso de Mestrado em Educação (PPGE, 2014). Com isto, no ano de 2002, por meio da Resolução de número 09/2002 (CONSEPE, 2014), cria-se o Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, tendo como área de concentração de estudos a Educação Popular, Comunicação e Cultura. Apresentando como linhas de pesquisa para aprofundamento: 1) Fundamento e processo em educação popular; 2) Educação de jovens e adultos; 3) Políticas públicas e práticas educativas; 4) Educação e movimentos sociais e 5) Estudos culturais e tecnologia de informação e comunicação.

Em 2006 a 2007 o Programa se reorganizou, inicialmente, em virtude do processo de credenciamento e recredenciamento e, também, na oferta de estudos em outras temáticas no campo educacional permitindo que o tornasse mais diverso. Resolve,

então, acolher outras discussões, e ao mesmo tempo, mantém os estudos no foco da Educação Popular, agora sob a ótica de uma linha de pesquisa dentro do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação e, então, é reformulada outras linhas de pesquisa que conseguiu abranger novos saberes científicos do campo educacional e que estão em atividade até a presente data. São elas, as linhas: 1) Educação Popular; 2) História da Educação; 3) Política Educacional; 4) Processo de Ensino-aprendizagem e 5) Estudos Culturais da Educação.

Observando o breve histórico do PPGE podemos inferir que a teoria freireana não é exclusiva da linha de Educação Popular. Apesar de, em sua biografia, estar sempre relacionado com a educação do povo, pelo povo e para o povo, sua teoria é suficientemente ampla para ancorar as pesquisas de outras linhas, tanto como abordagem epistemológica, como lente de análise crítica de diversos objetos de estudo. Ou seja, seu pensamento e suas proposições alcançam e se relacionam com um universo variado de campos de saberes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Diante desses campos, como foco e recorte de pesquisa, nos propusemos a selecionar e examinar com minúcia, um arsenal de autores que publicaram pesquisas de dissertações e teses que utilizaram como subsídio teórico e/ou metodológico o referencial de Paulo Freire em seus trabalhos. Estes, ligados todos ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

Para isso, este estudo tratou-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica documental, que se encontra em andamento, empregando como recurso metodológico a estratégia de leitura *scanning* onde foi localizado as dissertações e teses, por meio da busca das palavras: Paulo Freire e Freire, dos os autores que abordaram o educador Paulo Freire em suas produções acadêmicas. Teve por objetivo geral identificar a articulação de estudos da teoria da Pedagogia Freireana nas diversas práticas educativas desenvolvidas pelos pesquisadores do PPGE/UFPB.

O universo da pesquisa compreendeu na busca de todos os trabalhos publicados em todas as linhas de pesquisa do PPGE, que atualmente contam com 05 linhas: Educação Popular; História da Educação; Políticas Educacionais; Processos de Ensino-Aprendizagem e Estudos Culturais da Educação, no período entre 2004 a 2009. O período do levantamento foi de outubro a dezembro de 2014. Utilizou-se como base de dados do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba (BDTD/UFPB). Elegeram-se como critérios de inclusão, para este levantamento, os materiais que apresentavam a obra de Paulo Freire no seu título, resumo e palavras chaves.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados neste período de 2004 a 2009 a publicação de 230 dissertações e teses, sendo 178 dissertações e 52 teses, dos quais foram identificados 24 trabalhos que expunham Paulo Freire como contribuidor em suas pesquisas. A educação popular esboçada por Paulo Freire diz respeito a uma teoria do conhecimento que se apresenta com claras diretrizes

opositoras em relação ao tipo de educação tradicionalista, que beneficia um grupo muito restrito de pessoas. A educação popular sistematizada por Freire fala de uma educação que se apresenta compromissada com a libertação dos oprimidos (VASCONCELOS, 1998). Estes oprimidos correspondem a todos aqueles que de uma forma ou de outra são reprimidos em sua forma de ser, agir, pensar e fazer as suas vidas, ou são excluídos de todo processo que os liberte de qualquer aprisionamento do viver a vida em plenitude de oportunidades.

A educação popular em Freire diz respeito a uma educação em que todos possam ter a oportunidade equânime de direitos e deveres perante o conhecimento, informações, ensino e aprendizagens. É o reconhecimento do próprio ser humano em se sentir parte de um processo maior que está permeado por uma constante transformação deste mesmo ser humano no mundo. Diz respeito ao processo de aprendizagem na vida. O ser humano requer, em sua essência, a busca constante pela mudança, e esta, acontece no mundo. “[...] o mundo não é. O mundo está sendo. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2011b, p. 74 e75). O processo educativo não se limita ao ambiente escolar, ou ao conhecimento de determinadas disciplinas, mas ele precisa estar integrado com o que acontece no mundo, por intermédio da conectividade com os aspectos políticos, econômicos, sociais.

Sendo assim, Freire afirma que, “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos ajudar a educar-se” (FREIRE, 1979, p. 33). “[...] O ser humano jamais para de educar-se” (FREIRE, 2003, p. 21).

O sucinto panorama que se apresenta logo abaixo, possibilita demonstrar que houve algumas articulações entre a teoria da Pedagogia Freireana e vários objetos de estudo estudados por vários pesquisadores do campo da educação do PPGE/UFPB. Na tabela 01 pode-se verificar segundo dados apresentados que no período entre 2004 a 2009 o PPGE/UFPB obteve 24 trabalhos acadêmicos publicados, de um total de 230, expostos pela base de dados do próprio PPGE. Destes, se configuram 15 dissertações e 09 teses.

TABELA 01
QUANTITATIVOS DE PESQUISAS PUBLICADAS NO PPGE/UFPB COM
EMBASAMENTO EM PAULO FREIRE ENTRE 2004 A 2009

	QUANTITATIVO EM NÚMERO	DISSERTAÇÕES (Paulo Freire) em N°	TESES (Paulo Freire) em N°
Dissertações Gerais	178	15	-
Teses Gerais	52	-	09
Total	230	15	09

Fonte: PPGE/UFPB e BDTD/UFPB, 2014.

Fonte: PPGE/UFPB e BDTD/UFPB, 2014.

Na tabela 02, percebe-se a forte articulação da teoria de Paulo Freire com outras áreas do conhecimento, tornando visível o estudo interdisciplinar que sua teoria possibilita. Ou seja, nas produções acadêmicas investigadas foi observado o quantitativo de 69 categorias diferentes que se articulam com fluidez junto a Pedagogia Freireana. Dentre eles: palavras geradoras como: solidariedade, ética, autonomia, alteridade e tantas outras expostas logo abaixo.

TABELA 02
PRINCIPAIS CATEGORIAS DESTACADAS
NAS PESQUISAS PUBLICADAS NO PPGE/UFPA
COM EMBASAMENTO EM PAULO FREIRE ENTRE 2004 A 2009

CATEGORIAS	QUANTITATIVO EM NUMERO
Educação Popular	06
Educação	04
Educação de Jovens e Adultos	03
Cultura Popular	02
Comunicação	02
Trabalho	02
Educação Problematizadora	01
Formação – professor	01
Prática reflexiva	01
Solidariedade	01
Analfabetismo funcional	01
Interculturalidade	01
Diálogo	01
Movimentos Sociais	01
Pedagogia Camponesa/Campesinato	01
Criatividade/Criatividade Libertadora	01
Sexualidade	01
Corpo e Saúde	01
Mulher	01

Autogestão	01
Pedagogia comunitária	01
Alteridade	01
Ética	01
Prática educativa	01
Saberes prévios	01
Pedagogia da leitura/Leitura	01
Saúde-Doença	01
Políticas de Saúde	01
Atenção Básica	01
Práxis Médica	01
Movimento de Cultura Popular	01
Educação de Adultos	01
História Oral	01
Meta Arqueologia	01
Fracasso Escolar	01
Juventude	01
Pragmatismo	01
Reforma Agrária	01
Participação Popular	01
Gestão Pública	01
Cidadania	01
Democracia	01
Pedagogia Dialógica	01
Formação Pedagógica – Teoria e Prática	01
Biblioteca Digital	01
Inclusão Digital/Social	01
Saber Popular	01

Ensino Técnico	01
Troca de saberes	01
Movimentos dos Sem Terra	01
Assentamento	01
Popular	01
Economia	01
Brincadeiras Populares	01
Ensino-Aprendizagem	01
Inteligência da prática	01
Programação Neorolinguística	01
Processos de Formação	01
Autopoiese	01
Autonomia	01
Saberes Vivenciais	01
Cibercultura	01
Motivação	01
Aprendizagem Escolar	01
Aprendizagem Significativa	01
Ciberespaço	01
Orkut	01
Cordel	01
Ensino Superior	01
Total	82

Fonte: PPGE/UFPB e BDTD/UFPB, 2014.

Fonte: PPGE/UFPB e BDTD/UFPB, 2014.

Já na tabela 03, pode ser visualizado o panorama geral das pesquisas publicadas no PPGE/UFPB discriminadas por ano de sua publicação. Percebe-se então, dois aspectos: primeiro, é que em todos os anos foi possível vislumbrar publicações específicas sobre Paulo Freire no PPGE, não como referência bibliográfica, mas como autor de embasamento teórico e/ou metodológico subsidiando toda a construção das dissertações e teses, e, em segundo, que mesmo passado mais de 30 anos

das publicações das obras do educador freireano, ele se apresenta como vivo e atual para amplos contextos de discussões políticas, sociais, econômica e cultural dos seres humanos.

TABELA 03
PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS PUBLICADAS NO PPGE/UFPB
COM EMBASAMENTO EM PAULO FREIRE ENTRE 2004 A 2009

	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Dissertações Gerais	03	01	04	05	01	01
Teses Gerais	-	-	01	05	03	-
Total	03	01	05	10	04	01

Fonte: PPGE/UFPB e BDTD/UFPB, 2014.

Suas ideias se mostram contextualizadas e atuais não apenas para o contexto educacional, mas, sem sombra de dúvidas, para o contexto multifacetado que sua proposta pedagógica contempla, que é a educação para a vida, para o fortalecimento da humanidade, do crescimento e desenvolvido do ser humano.

A educação na teoria de Freire (1994) esboçada pelos pesquisadores ao longo dos anos analisados permitem a atual e contínua postura de reflexão e autorreflexão sobre seu tempo e espaço, resultando na inserção enquanto sujeitos na história, sendo um ser de constantes relações e não somente de meros contatos, em que se manifeste a pluralidade na própria singularidade, na presença da teimosa criticidade, integração e possibilidade de intervenção social em meio ao contexto agressivo da exclusão social em suas mais variadas formas.

As publicações com base freireana apresentam conceitos e categorias muito partilhadas nas obras do autor como luta, resistência, diálogo, liberdade e mudança presentes ao longo de sua história de vida e ao longo das pedagogias do oprimido, autonomia, esperança, indignação, pergunta e tolerância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das 230 dissertações e teses investigadas do PPGE/UFPB, que utilizaram Paulo Freire como aporte teórico das pesquisas desenvolvidas, verificou-se que 24 estudiosos da pós-graduação na Paraíba têm elencado conceitos freireanos na construção reflexiva das pesquisas desenvolvidas.

Este resultado possibilita algumas considerações: Primeiramente que, do universo investigado, 206 trabalhos podem trazer Paulo Freire como fundamentação teórica principal, apesar de não especificarem no título, no resumo ou nas palavras

chaves. Este fato, nos possibilita inferir que as etapas, objetivo, fundamentação teórica principal, metodologia e conclusões, imprescindíveis para a compreensão da leitura de uma pesquisa, precisariam constar nos resumos, não foram identificados a contento.

Em segundo lugar, entendemos que a realização de estudos panorâmicos contribuem para a fundamentação de outras pesquisas pelo seu caráter amplo e investigatório, dando base para identificarmos quem e sobre o que está sendo pesquisa numa área. Entretanto, enfatizamos que estudos desta natureza, ou seja, que abordem Paulo Freire e especificamente no PPGE/UFPB, ainda se encontram incipientes, revelando a importância deste estudo.

Como terceira e última consideração, percebemos uma forte articulação da teoria de Paulo Freire com outras áreas do conhecimento, tornando visível o estudo interdisciplinar que sua teoria possibilita. Além disso, observamos que algumas das principais categorias freireanas ainda se fazem presente nas pesquisas atuais do PPGE/UFPB, como: diálogo, autonomia, liberdade.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Educação. Vol 11. Número 31. Jan/ Abr, 2006.

CONSUNI. Secretaria dos órgãos deliberativos da administração superior. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução número 55/1978.** Disponível em: < <http://www.ufpb.br/sods/6389consuni.html>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

CONSEPE. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Serviço Público Federal. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução de número 09/2002.** Disponível em: < <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2002/Rsep092002.htm>>. Acesso em 14 de dezembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 6ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo de Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva, revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 7. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3ª Impressão. 17ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011b.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **Quem somos.** Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6&limit=1&limitstart=0>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular em tempos de democracia e pós modernidade: uma visão a partir do setor saúde. In: COSTA, Marisa Vorreber (Org.). **Educação popular hoje.** São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 63-97.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UMA VIVÊNCIA DE LIDERANÇAS PARTILHADAS

Cristiane Trevisan Sperandio
Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth
Rio Grande do Sul- Brasil
cris.s@ig.com.br

Eixo temático 1- Prática educativa e educador sujeito pensante

Resumo

Este trabalho tem como objetivo promover novas ações na prática de ensino aprendizagem através da docência compartilhada, no qual a partilha de saberes, a convivência e a desconstrução de paradigmas convencionais de educação provocam a redefinição de papéis e a renegociação de sentidos. Este formato diferenciado surge em um contexto escolar que propõe novos movimentos na educação, em que se busca a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia, desenvolvendo assim, habilidades necessárias para a vivência da cidadania. O trabalho é realizado nas turmas de primeiros e segundos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, situada no bairro Guajuviras do município de Canoas. Para construir essa escrita foi realizada uma análise de minha vivência na proposta inovadora da escola, tendo como objeto de estudo os planejamentos pedagógicos, reuniões de estudos, partilhas com os educadores e educandos, ações diferenciadas, entre outros elementos que contemplam este caminhar. Neste processo o diálogo e a inspiração com os saberes de Paulo Freire nos fortalece trazendo reflexões sobre os processos de autonomia, sobre as práticas, relações e reinvenções que se constroem no ambiente escolar entre os sujeitos da educação, possibilitando um olhar e ação partindo das diversificadas realidades, intervindo, assim, em formas significativas de aprendizagens. Percebo nessa partilha e experiência o romper de, até então, solitária tarefa docente, em que o professor mantém a ilusão do poder, para construções de parcerias, novos olhares e sentidos na escola, no qual é necessário estar disponível a questionar e a transformar sua prática, possibilitando novas reflexões e ações de liderança compartilhada.

Palavras-chave: Docência Compartilhada. Parcerias. Aprendizagens.

Caminhar é preciso

“Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo, estático e imutável.” (Freire, 1979)

A busca por aprendizagens que sejam significativas na caminhada escolar é o que move o ser professor sonhador, que acredita que através da educação é necessário realizar uma formação que possibilite aos estudantes tornarem-se agentes transformadores do mundo. Agentes questionadores, pesquisadores e autônomos, que através de suas construções consigam descobrir e desenvolver suas potências realizando assim uma bela caminhada!

Nesta caminhada é preciso ter sonhos, muitos sonhos, para enfrentar as barreiras e dificuldades que surgem no exercício docente, muitas vezes, colocadas pelos próprios professores que insistem em repetir um formato fracassado de ensino, tornando o dia-a-dia da escola cansativo, desgastante e desanimador...

Através de observação, reflexão, estudo e diálogo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, situada no bairro Guajuviras, no município de Canoas, foi desafiada pela equipe diretiva a desconstruir paradigmas convencionais de educação. Repensar uma escola dos sonhos, uma escola para ser feliz, descobrir e desenvolver potências e transformar a escola em um lugar de aprendizagens significativas e sustentáveis. Conforme Freire (1996, p.112):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Aprender a enxergar, observar, refletir, escolher e agir foram tarefas desafiadoras iniciadas no ano de 2013 na EMEF Erna Würth. Equipe diretiva, professores, estudantes e comunidade estavam recebendo um grande desafio: desconstruir esta escola que não dá mais respostas e construir um novo lugar de aprendizagens que dê mais sentido ao mundo ao redor, buscando uma educação de qualidade. Um ano de transformação, com muitos estranhamentos, atritos, encontros e desencontros, segundo Freire (1996, p.33):

Uma crítica permanente aos desafios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Neste ano a docência compartilhada foi iniciada com duas professoras alfabetizadoras que aceitaram modificar o ambiente da sala de aula, partilhando a liderança e rompendo com a ilusão do poder e da posse total do conhecimento. Foi o início da construção de parcerias, mostrando que é preciso realizar partilhas para possibilitar novas construções.

Dialogando com o mundo

“É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário”.
(Freire, 1979)

No avançar da caminhada que cada vez mais mostrava não ter mais volta, percebeu-se a necessidade de aprofundar os estudos, tornar mais forte os apoios teóricos para fortalecer as ações inovadoras. Era preciso colocar nas palavras o sentido da prática que estava se transformando.

Em 2014, iniciamos as rodas de conversação, afinal no diálogo os sujeitos *não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro* (Freire, 1992, p.118). Também, nas rodas possibilitamos os encontros das práticas, as exposições de ideias e questionamentos, as trocas de saberes, possibilitando a construção da identidade da escola. Entre os diferentes fazeres docentes foram alinhavando-se um novo olhar sobre o ambiente, a busca pela completude do ser, questionamentos sobre as práticas que poderiam proporcionar as diversas construções dentro da escola.

O grupo de professores estava buscando compreender as alfabetizações de mundo para entrelaçar os conhecimentos envolvidos nas práticas, nas ações promovidas dentro e fora dos muros da escola. Na busca por respostas aconteceram muitas discussões, dúvidas, inseguranças, o encontro com a certeza de que não existem respostas prontas, mas um eterno processo de construção e desconstrução, de que somos seres inacabados, segundo Freire (1996, p.58):

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como um processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

O desafio da docência compartilhada avançou na caminhada, agora mais professores estavam envolvidos em entrelaçar conhecimentos, promover momentos partilhados, em que as diferentes leituras de mundo dialoguem em um planejamento comprometido com o desenvolvimento da autonomia e a educação integral. Rompendo com a segmentação dos conhecimentos, com o individualismo e uma educação bancária, mas buscando a formação de sujeitos críticos e livres.

Descobrimos na docência compartilhada encontros de muitos saberes

“O verdadeiro compromisso é a solidariedade...”
(Freire, 1979)

Neste movimento constante de mudança, de transformação, foram surgindo valiosas aprendizagens, tanto para educandos quanto para educadores, parcerias surgiram, se fortaleceram e se desafiavam diariamente a descobrir e expandir potências. Nestes passos que avançavam na caminhada surgiram novas maneiras de enxergar, de ouvir, de sentir, de fazer docente, conforme Freire (1996, p.69):

(...) somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Novas aprendizagens tomavam conta dos espaços da escola, das salas, dos pátios, era necessário repensar os tempos e espaços. Mas para isso, era preciso aprender a pensar junto, fazer junto, compartilhar, partilhar lideranças... Tarefa que se mostrava como um grande desafio, que em cada momento revelava as dificuldades em compreender e se fazer compreender, aceitar o outro no mesmo espaço, compartilhar este espaço, compartilhar os saberes, compartilhar a docência. Segundo Freire (1996, p.113):

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso (...).

Muitas foram as dificuldades, os erros e acertos, as alegrias e as tristezas, os medos e as conquistas, passos nada fáceis de caminhar, mas com uma certeza: não estávamos sozinhos, tínhamos parceiros, pessoas dispostas a arriscar junto, a avançar junto e se houvessem tropeços, e houvessem muitos, existiam mãos que seguravam as outras para continuar a trajetória.

A construção conjunta nos mostrava o caminho da busca por aprendizagens significativas, que não fossem segmentadas como sempre foram. Afinal, impossível separar a teoria da prática, as ações falam muito mais que a própria fala, ensinam muito mais que o verbo pode comunicar. Podemos ver os vários sentidos humanos envolvidos nas diversas construções, aprendizagens de “corpo e alma”! Pois somos muito mais do que enxergamos, somos muitas vezes, se não sempre, movidos pelos nossos sentimentos, construímos com eles nossas relações com o outro, laços de amizade e confiança. Poderíamos continuar negando

as aprendizagens emocionais, mas optamos por deixá-las fazerem parte de nossas construções.

Enquanto os educadores construía seus planejamentos das aprendizagens, partilhavam seus saberes e ideias, auxiliavam uns aos outros, construindo laços de amizade, os educandos observavam estas relações e demonstravam aprender com elas, levando adiante com seus colegas estas vivências de solidariedade, parceria e busca ativa pelos conhecimentos. Educadores e educandos aproximavam cada vez mais suas parcerias, transformando os espaços da escola em ambientes de constantes produções de aprendizagens.

Conclusão

Um grande mundo nos rodeia, cheio de mistérios e maravilhas para descobrirmos! Diferentes vivências, experiências, saberes, histórias e ideias fazem parte do mundo de cada sujeito que entra na escola e lá vai buscar ou repassar o conhecimento. Esta é a ideia que se faz de escola: um lugar para aprender, para receber ou repassar conhecimentos que serão importantes para ser alguma coisa quando crescer!

Também, acredito que seja um pouco disso, mas não apenas, se cada sujeito que entra na escola carrega consigo um mundo dentro de si, não seria justo com a vida da escola impedir que estes variados saberes de todos não invadissem os muros e enchessem os espaços de vida. Educadores e educandos podem e devem tornar-se parceiros nesta caminhada escolar, nas buscas por aprendizagens que encham de alegria suas vidas!

Nesta vivência da docência compartilhada, encontrei muitas respostas para questionamentos que surgiram na escola, não compreendia por que, mesmo com todas as trocas e vivências de solidariedade que possibilitava em “minha sala de aula” meus estudantes continuavam individualistas. Percebi que sozinha era muito mais difícil vivenciar a solidariedade, pois minha postura solidária com eles não teve tanta repercussão quanto quando comecei a partilhar a liderança na sala de aula. Quando novos educadores tornavam-se parceiros e compartilhavam as aprendizagens um novo significado de solidariedade surgiu, uma vivência latente, necessária e que fez com que trouxessem mais sentido em minha trajetória como professora.

Os exemplos sempre falam mais que as palavras, os tempos e espaços partilhados possibilitaram variadas aprendizagens que estamos aprendendo a perceber. Novas buscas, novos passos e outras transformações fazem parte da nossa trajetória na escola Erna Würth, pois lá é um lugar para ser feliz!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

DIALOGAR SOBRE A NEGAÇÃO DO PRÓPRIO DIÁLOGO

Danielle Correa Reis Toledo Piza
Flávia Lúcia Casseres de Oliveira
Lidia Soares Satil
Liliane Corrêa Mesquita Neves

“Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.” FREIRE, 1987.

Resumo: Este texto resulta de nossas reflexões sobre a negação do diálogo que permeia o espaço educativo, incluindo intencionalidades nessa limitação e prejuízos. O antidiálogo compromete a liberdade de expressão, que encontra-se intrínseco na perspectiva dialógica de Paulo Freire.

Este trabalho é escrito por um grupo de professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que vai se formando a partir da necessidade individual de cada uma em dialogar na ausência de espaços institucionais para este fim e que buscam no outro, parcerias para refletir política e pedagogicamente sobre suas próprias práticas. Conversas tecidas no cotidiano vão nos aproximando e desenhando estes encontros nos corredores da escola e intervalos das aulas.

Diante das angústias que sentíamos de forma isolada, resolvemos criar um grupo de estudo fora do horário de trabalho para pensarmos e repensarmos nossas práticas pedagógicas. À medida que íamos dialogando, percebíamos que nossa fala ficava restrita ao nosso próprio grupo e, na tentativa de troca com os outros elementos do processo pedagógico, sentíamos certa resistência, o que nos fez constatar o quanto nossa escola estava fechada às discussões. Resolvemos então, pensar fora dos encontros oficiais, refletir juntas sobre como poderíamos interferir na realidade para transformá-la e também nos transformarmos, almejando concomitantemente nossa humanização enquanto “ser mais”.

Acreditamos que haverá ainda um dia em que será possível a construção desse espaço rico, sendo a educação vista como prática de liberdade, contrapondo as diferentes formas de manipulação patentes a nós que procuramos estabelecer uma relação dialógica.

Palavras-chaves: diálogo, Paulo Freire e antidialógica.

Freire nos convida a dialogar sobre a ausência do diálogo, sobre a negação, implícita ou explícita, encontrada nos cotidianos escolares, as relações de poder que delimitam o que se deve ou não se deve falar na escola, a dificuldade encontrada quando as discordâncias de opiniões acontecem, quando projetos dicotômicos entram em disputa no mesmo espaço escolar. Somos convidados a dialogar ainda sobre a criação das barreiras que negam a outreidade e tentam impedir-nos de ouvir o outro.

Quando nos permitimos parar, pensar e analisar o real sentido da palavra diálogo, percebemos que é algo que vai além de uma mera conversa entre dois seres por intermédio da palavra. Dialogar com o outro, significa estar disposto a se desnudar, a se expor, a se colocar e, sobretudo a respeitar, porque na construção do diálogo não nos basta querer dar vida à nossa voz, isso seria monólogo. Temos que estar dispostos a ouvir, pensar e refletir sobre as ideias dos nossos pares.

A atual política educacional do município do Rio de Janeiro tem demonstrado de forma significativa estar estruturada numa cultura antidialógica. Baseada na meritocracia e no alcance de metas e índices, esta política vem gerando um clima de competitividade entre escolas e docentes. Em 2013 o PCCR, o plano de cargos e carreiras do magistério foi aprovado na câmara municipal enquanto um grupo de milhares de profissionais da educação era bombardeado por protestar contra tal plano, que intensificava uma rivalidade ao invés do diálogo, atribuindo uma diferenciação salarial entre professores com a mesma formação e que exercem a mesma função.

Nesse mesmo ano, inúmeras mobilizações, de diferentes segmentos da sociedade, ocorreram em diversas partes do Brasil. A sociedade buscava exprimir-se com palavras, gritos, cartazes e passeatas. Foi um ano marcado por ondas de protestos de educadores em diferentes cidades do país, que lutavam por um ensino público de qualidade e denunciavam as precariedades e o mau uso de recursos destinados à Educação. Entre as muitas insatisfações, discutia-se sobre projetos que não atendiam às reivindicações, obviamente, por terem sido estabelecidos sem a participação dos profissionais da educação, ou seja, sem diálogo. Algumas negociações só foram conseguidas após greves, passeatas e trabalhadores enfrentando rigorosas repressões. Vivenciamos ações violentas e intransigentes por parte daqueles que se recusavam a ouvir milhares de vozes que apelavam pela abertura do diálogo. Entretanto, pudemos perceber que era mais confortável para o Poder Opressor autorizar explosão de bombas e repressões desmedidas e utilizar emissoras de televisão para tentar diminuir a força dos movimentos, do que dialogar e ouvir as queixas e pretensões dos profissionais da educação, a categoria oprimida.

Concordando com esse episódio da greve de 2013 e falando sobre a contradição entre opressores-oprimidos e sua superação, Paulo Freire, 1987, nos diz 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 cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.”

Essa falta de diálogo não foi percebida a partir da greve. Antes e sempre as formações continuadas oferecidas pela rede Municipal do Rio de Janeiro de ensino tornaram-se palestras onde um especialista é convidado a ditar “receitas prontas” de teorias ou experiências bem sucedidas, desconsiderando a especificidade e complexidade de cada ser humano, sala de aula e escola. *Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.* FREIRE, 1987. Por isso precisamos dialogar sobre essa ausência de diálogo que é pressuposto nos encontros proporcionados aos professores.

Insta salientar que manobras de “negação do diálogo” também ocorrem internamente, nas relações entre os pares envolvidos no processo educativo. Além das problemáticas e conflitos com o Poder Público, encontramos gestões antidemocráticas e

discriminações no ambiente escolar. Basta observar as reuniões de organização do trabalho pedagógico na escola. Muitas vezes a gestão prioriza a fala de um grupo seletivo, em detrimento dos demais envolvidos. Não são participantes desse grupo, os profissionais cujas ações emergem da criticidade consciente, não apresentam discurso retrógrado, não se permitem à manipulação, cujo atuar está fundamentado em convicções próprias não se deixando persuadir pela maioria. São, por estas razões, condenados, estigmatizados, excluídos de uma discussão de planejamentos, considerados “incômodos”, estorvos, visto que, “atrapalham o bom andamento do processo”. É negado ao outro o direito de discordar, de se opor, de se posicionar. Notamos que não há muitas vezes um espaço aberto para que as partes possam se ouvir, incluindo as suas diferenças. As discussões são estendidas àqueles que compartilham da mesma opinião da direção.

Há ainda nesse sistema segregador profissionais desvalorizados cuja fala é considerada desprovida de significação, não enriquecedora, advinda de uma “subcultura”, incapaz de produzir conhecimentos e gerar ações relevantes. Geralmente não participam dos conselhos de classes. A estes cabe-lhes apenas a função de executores daquilo que foi estabelecido previamente. As ações implantadas nesse espaço hierarquizado não são do conhecimento de todos os envolvidos no ambiente escolar. O discurso geralmente utilizado para frear a participação, controlar e manipular é o de que, “se todos opinarem não chegaremos a lugar nenhum”. Paulo Freire afirma, entretanto que, *quem tem o que dizer tem igualmente o dever e o direito de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.*

No entanto observamos ainda que há aqueles que optam por se ajustar ao sistema autoritário afim de evitar um embate. Estes encontram-se desestimulados, desmotivados e enfraquecidos. Os que não reproduzem a opressão e não se ajustam ao sistema opressor correm riscos de serem no mínimo silenciados no espaço oficial de debate. Paulo Freire afirma que *os que nadam contra a corrente são os primeiros a serem punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais.*

Neste cenário atual a tentativa de dialogar dentro dos espaços escolares traz tensão e disputa política. Quando o grupo gestor da escola assume o discurso meritocrático da gestão municipal, os espaços dedicados aos encontros dos educadores da escola tornam-se momentos de leitura de documentos oficiais, organizações de festinhas sem cunho pedagógico e tracejo de metas para atingir os índices de desempenho escolar.

Observa-se, ainda, no cotidiano, circulares e mais circulares, com ordens e comunicados, estabelecidos numa relação vertical, assinadas por educadores como garantia de que foram notificados. É tomar ciência do que foi estabelecido, e não discutido, não dialogado. Por vezes testemunhamos ordens estabelecidas precipitadamente, respostas divergentes às indagações, inúmeras alterações repentinas, decisões apressadas. São ações que desestabilizam e dificultam as possibilidades de discurso. Verifica-se nisso uma intencionalidade. Neste viés, que inibe opiniões e ideias adversas, educadores não atuam, não são sujeitos da ação. Estão limitados a receber as informações e agir sob elas.

Recebendo igual tratamento, responsáveis também são comunicados sobre as ações da escola através de bilhetes. São informações sobre os pratos de doces ou salgados que deverão levar para a festa da escola, alterações nos horários de entrada e saída, notificações de comparecimento dos pais para tratar de mau comportamento dos alunos ou sobre o uso indevido do

uniforme, pedidos de contribuições para o bazar escolar, entre outros. Tais comunicados dispensam a participação efetiva desse segmento da comunidade escolar mesmo havendo oficialmente o CEC, Conselho Escola Comunidade, que não tem um espaço de diálogo aberto garantindo sua real participação. São bilhetes colados na agenda com ações estabelecidas sem que educadores, alunos e pais sejam consultados. Nota-se ainda, nas reuniões para os responsáveis, tempos perdidos com vídeos informativos e leituras de textos descontextualizados da realidade em que aquele grupo escolar está inserido. Se os pais opinam, “atrapalham a programação”. Percebe-se a contradição entre o que é proposto na teoria e o que é praticado.

O Projeto Político Pedagógico, um documento norteador das ações realizadas no espaço escolar, supõe em sua construção, a participação de todos os envolvidos no processo educativo. É um instrumento de participação, diálogo, debates, reivindicações e reflexões sobre atividades significativas que podem ser desenvolvidas para a melhoria da escola e do processo educativo. Percebe-se, todavia, que na realidade da grande maioria das escolas, o projeto político pedagógico encontra-se engavetado. Sua elaboração é apenas para cumprir uma exigência externa. A comunidade escolar não consegue expor suas ideias, suas sugestões, suas críticas. A escola pública deveria ser um espaço público, aberto às múltiplas discussões, com trocas de experiências e valorização das diferenças. Um espaço democrático pressupõe a participação de toda a comunidade escolar em todos os processos, incluindo a elaboração de projetos e as intervenções pedagógicas.

Ao continuarmos olhando para dentro do ambiente escolar vemos cada vez mais o esvaziamento de discussões que tenham um caráter político e pedagógico e a busca por canais informais que possam cumprir este papel uma vez que os centros de estudos, espaços oficiais destinados à troca, ao diálogo, à reflexão sobre a própria prática foram esvaziados de sentido. Assim, alguns educadores comprometidos numa relação dialógica, buscam alternativas que supram a ausência desses canais.

Como pensar em “educação como prática de liberdade” se as redes municipais oferecem pouco, ou não oferecem, espaços de diálogos abertos onde os problemas e dificuldades possam ser conversados de forma honesta e verdadeira? Como realizar uma “pedagogia libertadora” se o educador é tratado como um aplicador de provas e apostilas formuladas pela Secretaria Municipal de Educação? *Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.* FREIRE, 1987. Se o educador não disser a “sua” palavra, não tiver espaços que o proporcionem isto, como assumirá conscientemente o “ato responsável” de uma educação libertadora?

Pensar o fazer pedagógico da sala de aula nos remete a relembrar todas as relações, ações, discussões, conclusões que permeiam este fazer. Tais relações são pautadas por idas e vindas da presença ou da ausência das falas, do se colocar, da troca, do se expor, do expor o outro, ou seja, da existência de nossos fazeres surge uma rede de diálogos que interferem, não somente na constituição do nosso fazer/agir/reconstruir como também na constituição do outro - aquele com quem dialogamos. Será? Quais são os atores que dialogam na escola? Em quais momentos o diálogo se torna recurso fundamental para permear uma prática pedagógica pautada na troca, no crescimento mútuo ou na tentativa de ver a concepção do outro? Dialoga-se na escola? Quem dialoga? Quais vozes são valorizadas em nosso fazer pedagógico?

Lamentavelmente a reprodução em sala de aula das ações desse sistema opressor anti-dialógico é percebida no estabelecimento de regras, conteúdos, objetivos e avaliações sem a participação dos alunos. São atitudes autoritárias que refletem a preocupação com estatísticas, atingimento de metas e premiações dos que “*estão nadando a favor da corrente*”

FREIRE, 2003. Os alunos são silenciados. Segundo Gadotti, 1995. “Isso tem seus fundamentos políticos. *Se a fala foi retirada do currículo é porque falar, numa sociedade opressiva é um ato de subversão*”.

Sem a pretensão de responder todas as questões aqui levantadas, estamos a pensar por que e para quem é importante a construção de uma prática pedagógica sustentada na construção diária do diálogo?

FREIRE, 1987 elucida que:

“Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Analisar “a negação do diálogo” é uma oportunidade para pensarmos e agirmos criticamente a fim de superarmos as interferências de uma ideologia que nos é imposta. Discursar sobre a “negação do diálogo”, é tecer uma reflexão sobre o silêncio historicamente imposto sobre as classes populares. A batalha que se trava ante o diálogo leva-nos a refletir sobre a importância deste como autêntico instrumento na elucidação de mentes. É uma análise que favorece a emancipação ao invés de sujeitos que assinam comunicados na correria do dia a dia para sujeitos que examinam comunicados verificando, ainda que nas entrelinhas, suas intencionalidades. Nota-se que o diálogo constitui-se numa ameaça ao sistema autoritário, visto que amplia as discussões e questionamentos em torno da legitimidade e das legalidades das ações estabelecidas e ainda permite olhar a educação de forma autêntica, num desvendar de como ela se apresenta na prática, incluindo suas problemáticas.

Sendo assim, FREIRE,1987, continua a dialogar nesta temporalidade conosco ao lermos que “... *existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.*”

Paulo Freire afirma “*que o diálogo se da entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos*”. Tal afirmação tem sua veracidade comprovada quando nos propomos a observar fatos desencadeados ao longo da história. Na ciência, na arte, na educação, na cultura, na política, enfim, nas diferentes construções da sociedade, existe uma ideologia que procura dominar, inculcando seus valores como maiores, melhores, mais significativos e até mais completos. É uma ação política. Nessa perspectiva, os “oprimidos”, ou seja, os dominados, são impedidos de atuar. São os objetos. O silêncio imposto a estes visa garantir a dominação permanente.

Fazendo assim, desconsidera-se o movimento observado por Freire de outreidade em que no meu pronunciamento não há superioridade ou inferioridade em relação ao do outro. Há complementariedade! Na exposição de ideias opostas ou não, há crescimento de duas partes que são enriquecidas por pensamentos diferentes ou não dos seus. O diálogo é este lugar de encontro e embate ao mesmo tempo. Lógicas diferentes não precisam ser consideradas antagônicas, como Freire nos ajuda

a pensar. Considerar-se autossuficiente é afirmar uma não disposição ao diálogo. É assumir-se superior em relação ao outro negando as contribuições e interferências que este possa vir a provocar em mim.

Quando os homens se dispõem a estar em diálogo uns com os outros, naturalmente vão se potencializando no pronunciamento do mundo.

No entanto, nosso objetivo não é trazer soluções para as questões levantadas, mas sim possibilitar a busca por novos parceiros que vivenciem experiências semelhante às nossas e que apontam situações problematizadoras abertas a discussões. O intuito é, na verdade, propiciar formas de intervenção no espaço político pedagógico através do diálogo, por acreditarmos que ele mediatiza o construir e o reconstruir, o fazer e o refazer, na troca direta com o outro. Freire, 1987, de forma poética, nos encanta ao dizer que “*Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.*”

Referências Bibliográficas

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**- Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo & GADOTTI, Moacir & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia do diálogo e do conflito**. 4. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1995.

A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA FREIRIANA: UMA REFLEXÃO

Diego Hellere Ferreira Guedes
Universidade Regional do Cariri- URCA
Ceará/ Brasiljuazeiro2000@hotmail.com

Maria Aparecida Ferreira dos Santos
Universidade Regional do Cariri- URCA
Ceará/ Brasilcidaferreira213@gmail.com

Carla Gisele da Silva
Universidade Regional do Cariri- URCA
Ceará/ Brasilcarlagisele87@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como tema “A prática docente na perspectiva freiriana: uma reflexão”. Assim, propomos como objetivos principais: refletir sobre a prática educativo-progressista defendida pelo autor; compreender a importância de uma formação docente calcada em teorias que favoreçam a autonomia dos educandos e discutir possibilidades de docentes e discentes assumirem-se como sujeitos transformadores da realidade. Ressaltamos que, este trabalho é resultado de estudos iniciais, logo a metodologia adotada foi baseada apenas por meio de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em algumas obras do autor, dentre as quais destacamos: “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, dentre outras. Para Freire, o principal objetivo da educação é formar educandos conscientes da situação opressora e injusta em que os menos favorecidos se encontram e levá-los a assumirem posturas de engajamento na luta contra a ordem social capitalista. Nessa perspectiva ele aponta alternativas para a transformação dessa realidade e ainda ressalta a necessidade de uma prática educativa e de uma ação crítico-reflexiva de educadores, no que concerne ao ensino dos conteúdos escolares e a apropriação de conhecimentos necessários a essa prática. Segundo ele, é imprescindível que educadores e educandos adotem atitudes de comparação, de intervenção, de escolhas, decisões e de rompimentos e que sejam seres éticos e conscientes da necessidade da transformação da realidade. Conclui-se que a prática educativa proposta por Freire ainda é pouco refletida e adotada em nossas escolas principalmente devido aos condicionamentos econômicos e políticos. Assim, compreendemos que existe a necessidade de mais estudos e apropriação desta prática por parte dos educadores brasileiros.

Palavras-chave: Formação docente; Educando; Conscientização.

INTRODUÇÃO

A DEFESA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

Paulo Reglus Neves Freire é patrono da educação brasileira de acordo com a lei nº 12.612, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante em 13 de abril de 2012. É considerado um dos maiores intelectuais do século XX, tendo contribuído para a elaboração de perspectivas pedagógicas direcionadas à formação de educadores e educandos críticos. Propôs uma educação que se preocupa com a transformação da realidade por parte das classes dominadas, fazendo-as refletir sobre a condição em que se encontram, apontando para uma atuação modificadora desta sua situação.

O presente trabalho foi realizado mediante uma pesquisa bibliográfica de algumas obras de Paulo Freire, dentre as quais destacamos: “Pedagogia do Oprimido” (2005) e “Pedagogia da Autonomia” (2011). A partir da reflexão destas obras clássicas do autor temos como objetivos principais: um estudo introdutório da prática educativa-progressista defendida pelo autor; compreender a importância de uma formação docente calcada em teorias que favoreçam a autonomia dos educandos e discutir possibilidades de docentes e discentes assumirem-se como sujeitos transformadores da realidade. A ideia central deste trabalho consiste em realizar uma reflexão acerca da perspectiva político-pedagógica de Paulo Freire. Ressaltamos que o autor propõe um projeto de formação para educadores-educandos enquanto sujeitos pensantes que através da educação para o “Ser Mais”, direciona democraticamente o desenvolvimento de educandos que pela aprendizagem dos conhecimentos científicos, tornam-se sujeitos críticos e ativos em seu contexto social.

Freire (2011b) expõe que os fundamentos essenciais a uma prática educativa-crítica fundamenta-se na transformação da curiosidade espontânea ou ingênua, para uma curiosidade epistemologicamente, ou seja, crítica da realidade objetiva. Freire defende o papel do docente como mediador, sujeito este que deve ser curioso, inquieto, questionador do mundo em que vive. Sem esta curiosidade não pode aprender e nem ensinar. A ação educativa move-se pela e na curiosidade que possui. A curiosidade ingênua dos seus educandos é a matéria prima para torná-la no processo educativo qualitativamente diferente, não mais ingênua ou espontânea como no ponto de partida, mas epistemológica, ou seja, científica e crítica.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixa claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim rigorizada faz achados cada vez mais exatos (FREIRE, 2011b, p.120).

Quando o educador respeita a leitura de mundo do educando, reconhece que o saber é histórico e a curiosidade também, assim ele assume uma humildade fundamental na relação com o educando e com o próprio conhecimento. Porém o educador antidemocrático, não respeita a leitura de mundo do educando, não o escuta e nem com ele dialoga, tornando o mesmo um

recedor de seus comunicados. Outro aspecto relevante em relação à leitura de mundo do discente é o fato de revelar a inteligência do indivíduo, que se constitui cultural e socialmente. Freire (2011b) expõe uma das tarefas principais da escola, como espaço-tempo de produção de conhecimento que promovam a inteligibilidade e a comunicabilidade. É fundamental que a escola estimule constantemente a curiosidade do educando. É preciso que por meio deste estímulo ele assumam conscientemente o papel de sujeito cognoscente no processo de aprendizagem.

EDUCADOR SUJEITO PENSAnte: UMA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO ATUAL

O presente artigo tem como ideia central refletir sobre a prática do educador enquanto sujeito pensante sob um olhar freiriano. Como sabemos Paulo Freire contribuiu significativamente para a educação brasileira. As suas reflexões sobre a prática pedagógica são caracterizadas como uma forma de luta por uma educação em favor das classes dominadas. Ele afirma que para a mudança dessa realidade, a educação é uma ferramenta fundamental já que o educador pode rever sua ação pedagógica problematizando os conteúdos que na prática tradicional são impostos aos educandos. Essa concepção de educação é denominada por Freire de “educação bancária”, que torna o educando um acumulador acrítico de conteúdos. Segundo o autor, nesta perspectiva os conteúdos são “dados”, transferidos passivamente. O ensino tem caráter apenas prático-utilitário e não responde às necessidades sociais da atualidade. Dessa maneira, para Freire a educação bancária considera que,

[...] 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 e os educandos devem escutar docilmente (FREIRE, 2005, p.68).

Então o que prevalece é a “cultura do silêncio” e uma contradição, que nega o papel do educador como um sujeito pensante e transformador. Percebemos que a aprendizagem dos conteúdos está limitada ao atendimento de finalidades conteudísticas e de formação dos educandos para o mercado de trabalho capitalista. Freire critica essa ideia de ensino, pois para ele ensinar é possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Educadores e educandos são coparticipantes do processo ensino-aprendizagem, sendo necessário que estes procurem refletir juntos as finalidades dos conteúdos escolares. Essa atitude implica uma apropriação teórica dos conteúdos como componente fundamental na transformação da sociedade.

Em “Pedagogia da Autonomia” (2011b), Freire também observa questões fundamentais para a formação de educadores/educadoras. Formação esta, voltada para uma prática onde se favoreça a autonomia dos educandos. Segundo ele, esta autonomia é desenvolvida quando o educador instiga o educando a uma “curiosidade epistemológica” e a ter uma conscientização da necessidade de se posicionar diante da realidade, superando posturas “ingênuas ou astutas” em seu contexto social. Também chama a atenção de educadores/as para a responsabilidade ética no exercício da atividade docente, pois a ética é necessária à prática educativa enquanto uma prática formadora. Assim diz Freire, (2011b, p.17): “Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”.

A ética da qual fala o autor é a ética que serve ao mercado capitalista, mas fala da ética humana que é inerente à prática educativa, seja no trabalho realizado com crianças, jovens ou adultos. É necessário lutar por ela, através da nossa prática docente, na relação que temos com os educandos. “No modo como lidamos com os conteúdos, na forma como citamos autores cuja obra discordamos ou concordamos” (FREIRE, 2011b, p.18). O preparo científico do professor é tão fundamental quanto sua ética. É importante que o educando perceba o respeito e a lealdade do professor, quando este analisa e critica as atitudes dos outros. Não podemos nos considerar sujeitos históricos e transformadores, se não assumirmos uma postura ética. Não podemos aceitar a transgressão de princípios éticos, pois a ética é indispensável à vida humana, como fala o autor:

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas, não é uma virtude. Não podemos aceitá-la (idem, 2011b, p.19).

Assumir uma postura ética é uma virtude necessária ao educador. Esta necessidade ética lhe coloca o dever de se preparar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Impele para o educador tenha consciência de que sua prática pedagógica deve ter como um de seus fundamentos a rigorosidade ética. Este princípio deve nos levar a certeza de que a prática educativa não pode ser um treinamento técnico. Assim, o ensino competente dos conteúdos não deve e nem pode ser distanciado da formação ética dos discentes.

Outro saber fundamental ao educador é a reflexão crítica sobre a prática, pois ao contrário do que muitos pensam, o ato de ensinar não é tão simples. Requer o desenvolvimento de um trabalho docente voltado para uma reflexão sobre o fazer pedagógico. Exige que o educador compreenda que sua ação tem uma dimensão além do que ele imagina. Assim, o educador não deve ser um sujeito passivo, que apenas reproduz, mas deve ser um sujeito ativo que atue para a transformação do seu educando, por meio de uma reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão é fundamental para a relação Teoria/Prática, pois esses dois saberes se completam. Refletir criticamente sobre o trabalho que está sendo realizado em nossas salas de aula é extremamente necessário. Apesar de muitos educadores não terem consciência disso, é a partir desta postura que se fundamenta o seu trabalho. Uma prática docente crítica compreende a dialética de refletir sobre o que se faz, leva a uma práxis-educativa. O educador age, reflete sobre sua ação e a partir do que foi refletido suas ações posteriores indiscutivelmente contribuirão para uma melhor aprendizagem dos educandos e também para a prática do educador, como nos diz:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (Idem, ibidem, p.40).

A reflexão crítica da prática suscita um aperfeiçoamento da prática do educador e a superação de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica por parte do educando. A reflexão crítica incita uma disponibilidade para mudar, e neste

sentido, mudar significa desenvolver atitudes de ruptura com as desigualdades, exploração e alienação. Outro ponto destacado pelo autor é a necessidade de o educando assumir-se como um sujeito da produção do saber e de que o educador (a) se convença de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, ou a sua construção” (p. 47). Ou seja, ensinar é propiciar meios para o educando se construir, fazer-se, humanizar-se. O processo de formação em ambiente escolar segundo Freire é um percurso emancipador, dialógicos, de sujeitos e não de objetos. Assim nos explica:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (idem, ibidem, p.25).

Educador e educando são protagonistas do processo educativo. A importância de um, não reduz à relevância de outro, ambos são sujeitos em funções diferentes, ou seja, o ensino depende da aprendizagem e vice-versa. A validade do ensino resulta quando o educando torna-se capaz de recriar o que a ele foi ensinado. A prática de ensinar-aprender exige uma autenticidade que nos leva a uma experiência de fato diretiva, política, radicalmente democrática. A experiência de aprender é um processo que pode estimular no aprendiz uma curiosidade epistemológica. Essa curiosidade cientificamente-crítica é fundamental, uma vez que é uma recusa ao ensino “bancário”, citado por Paulo Freire e que segundo o seu pensamento, esse tipo de ensino deforma a criatividade necessária do educando e do educador.

Dentro da prática educativa, também não se pode deixar de existir o educador democrático, o qual deve estimular a capacidade crítica do educando, sua curiosidade. Para isso, é primordial que o educador ensine aos educandos que é necessário uma rigorosidade metódica para que adquiram conhecimentos. Nesse sentido, ensinar não é apenas tratar de um objeto ou conteúdo de forma superficial, mas é propiciar condições para uma aprendizagem crítica. Essas condições exigem educadores criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes. Assim, o educador contribui para a formação de educandos que aprendem criticamente e que compreendem que esses conhecimentos não podem ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, para que ocorra uma verdadeira aprendizagem, o educando precisa ir se transformando em sujeito real da construção e reconstrução do saber ensinado, onde ele, junto com o educador, se percebe como sujeito do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao defender uma educação que leve a ascensão das classes dominadas, Freire apresenta a relevância de uma formação radicalmente crítica, negadora das injustiças e explorações da sociedade capitalista. Leva-nos a refletir o presente, sob uma perspectiva de transformação da realidade de homens e mulheres. Essas transformações só se constroem, através de um conhecimento intencional e sistematizado, de um engajamento consciente coletivo em um movimento real de transformação da realidade. É neste sentido, que o autor ressalta a importância do papel do educador, para que ele desenvolva uma atitude de sujeito pensante e aponte caminhos para que os educandos adquiram criticamente conhecimentos científicos sobre a realidade, partindo da curiosidade ingênua para superando alcançar a curiosidade epistemológica. É fundamental que o educador investigue, questione e reflita acerca dos conteúdos necessários para a formação de educandos conscientes e conhecedores

das mazelas do sistema opressor atual.

Freire(2011b) ao analisar uma educação humanizadora comoverdadeiramente libertadora, recusa o otimismo ingênuo de uma educação mecanicista, que se enraízano determinismo histórico quenega o amanhã e o aborda como tempo já determinado. Propõe uma transformação da consciência ingênuo para uma crítica, esta última, cientificamente esclarecedora da realidade. Educação humanizada, que coloca os homens como centro de sua análise, para uma ininterrupta consciência destes diante do mundo e esta só acontece com uma educação que faça pensar, dialogare não memorizar mecanicamente conteúdos escolares.

Através da sua perspectiva educativa, Freire nos leva a refletir sobrea possibilidade de assumirmos uma postura mais ativa e política como educadores e educandos. A educação para a transformação e conscientização, sempre questionadora e curiosa por essência, compreende que a construção e aprendizagem de conhecimentos podem proporcionar que homens e mulheres tornem-se mais humanos. A nossa percepção a respeito das questões abordadas por Freire nos leva a compreender que esta prática educativa proposta por ele ainda necessita de estudos e da apropriação por parte de muitos educadores brasileiros. Tendo em vista que esta é uma tarefa que exige do educador uma esperança crítica pela transformação da educação, já que a prática do educador não pode ser neutra, nem passiva, ele precisa pensar certo emobilizar os educandos para que assumam suas capacidades de compreensão do mundo e de intervenção transformadora nele.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ª Ed. São Paulo: Paz e terra, 2011 a.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A AUTOESTIMA DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, EM SALA DE AULA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ECÍLIA MARIA ALVES
eciliamariaa@yahoo.com.br
RITA DE CÁSSIA ALVES
alvesrcassia@gmail.com

“Professores fascinantes contribuem para desenvolver: autoestima, estabilidade, tranqüilidade, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar”.
(CURY, 2003, p. 64).

RESUMO

O artigo tem o objetivo de apresentar o estudo e o questionamento do por que da baixa estima dos alunos (as)? Diante da escola e principalmente, com relação à interação professor (a) e aluno (a), que são as pilastras da educação inseridas no sistema social e precisam ser co-participativos, em busca de um histórico significativo, diante da aprendizagem, através de sentimentos vividos e expressos em condições favoráveis, construindo características permanentes, para abrir diálogos enriquecidos pela socialização interpessoal e intrapessoal dos saberes e das perspectivas pessoais de cada aprendiz. No entanto, abre-se um leque funilando a estabelecer no ambiente escolar condições que venha construir, ressignificar e ressalvar o desenvolvimento sustentável do aluno (a), através da postura de interação do professor (a) e aluno (a), relacionando a sua autoestima, em sala de aula, onde também possa inserir e correlacionar a vida familiar do educando e sua bagagem de leitura de mundo. Suprindo a característica do alunado em ser o principal autor da sua autonomia na construção do conhecimento inacabado, alargando sua postura crítica e participativa em sua formação pessoal, social e profissional, compreendendo que o mesmo pode mudar o sistema político socioeducativo.

Palavras chaves: autoestima; aluno (a); professor (a)

INTRODUÇÃO

A autoestima provoca no ser humano a capacidade de viver com uma grande qualidade de vida, a qual fortalece no indivíduo a centralização da saúde abrangendo a cobertura em termos do escopo da capacidade física, emocional, mental e social que o indivíduo tem de interagir com seu ambiente na relação interpessoal, buscando um processo amplo, gradativo e complexo, o qual envolve resistência, mudanças, transformações de comportamento, que provocam inseguranças, desequilíbrio e equilíbrio, caso haja uma mediação “como premissa básica, para o exercício da cidadania do ser humano”. Há de se compreender, que é de fundamental relevância abordar esse tema no processo epistemológico das práticas dos educadores, buscando um perfil na construção e formação da personalidade infantil, com responsabilidade e consciência de liberar um futuro adulto feliz.

A escolha de trabalhar com o tema a autoestima foi por razão de questionar-se diante das próprias dificuldades e maturidade de relação, com a construção da personalidade e formação dos conceitos emocionais, que impedem da pessoa agir no mundo das vitórias e derrotas, pela vivência dentro e fora de determinada sala de aula, com a postura de interação entre o (a) professor (a) e aluno (a), no relacionamento com a autoestima trabalhada no espaço físico da escola. Com o conhecimento do professor sobre a vida familiar do (a) aluno (a) e do ambiente escolar, para a construção do desenvolvimento sustentável do aluno, frente às situações ou conseqüências explícitas, que têm como objetivo: verificar as dificuldades que os educandos interiorizam, com os bloqueios adquiridos na aprendizagem e a baixa estima na sala de aula, abordando e levantando possibilidades de desenvolvimento da autoestima, com aprendizagens integrais no espaço interno e externo da sala de aula.

Enfim, observar as dificuldades a serem combatidas pela falta de estímulo do (a) aluno (a), com relação ao meio sócio-cultural, desencadeando as hipóteses, que possibilitam o despertar para o interesse na construção do conhecimento dos (as) alunos (as), como explicitam alguns teóricos, pois, para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e autoatividades reflexivas dos alunos, porque é a motivação interior do (a) aluno (a), que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender, no processo ensino-aprendizagem.

A POSTURA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O relacionamento entre aluno e professor, geralmente causa conflito, decepção, frustração e desgosto. Mas é importante que o professor tenha a sensibilidade de perceber que o ambiente em sala de aula, também é um espaço familiar, por esta razão é necessário que o mediador tenha carisma e ternura de preservar a postura de um mediador, com a finalidade de levar em conta as atitudes e a linha de pensamento, para a convivência com seus alunos, que tem uma grande força na educação e na formação da personalidade da criança. Pois é grande a responsabilidade no agir, no falar e no fazer-se de exemplo para os educandos. Visto que, assim, como as crianças espelham-se nos pais, também se assemelham aos professores (as). Então é importante a autoavaliação do educador. Embora alguns alunos (as) já tragam em sua bagagem familiar uma baixa estima, porém nada é impossível para obter uma boa educação. Podemos perceber como um educador pode fazer a diferença, no contexto da sala de aula.

Quando o professor tem a preocupação de desenvolver no educando, a postura de um cidadão que pense de maneira crítica, ao nível social, ele o conduz a autoavaliação ao autoconhecimento, prevalecendo à autoestima, relacionando-o com os demais colegas de sala de aula, que o leve a interagir no conjunto psicossocial e cultural. Sendo necessário desenvolver um trabalho com as múltiplas inteligências, a psicomotricidade e a hiperatividade, gerando um ambiente afetivo, seguro e com consciência de críticas e de limitações, para conhecer a história de cada aluno, buscando a confiança recíproca, a fim de estimular no aluno a independência e o fazer com diferença. Os educadores não devem medir conhecimento com os alunos e não olhá-los como se eles pertencessem à outra espécie, precisa-se sempre lembrar que eles são partículas humanas, que necessitam de ajuda, para o seu desenvolvimento humano, a fim de construir um novo amanhã, pois aqueles que o observam precisa ser tranquilos no momento de orientação. O educador necessita organizar formas, para construir conhecimentos, em busca de inovações focalizando o centro de interesse do aluno, pois é nessa inovação, que a relação professor (a) e aluno (a) tornam-se fortalecida e passam a aprender e abordar a origem de experiências, com sentido, que não é fácil centralizar, em busca do aprendizado e da descoberta de si próprio.

O CONHECIMENTO DO PROFESSOR E A VIDA FAMILIAR DO ALUNO

É importante que o professor desenvolva com os alunos o exercício da linha do tempo, com o objetivo de fazer um levantamento, com sua relação familiar e autoaceitação de sua própria vida, o que facilitará a compreensão das limitações de cada educando e promoverá ao educador um trabalho específico nas dificuldades encontradas, ajudando-o com sua postura e objetivos a alcançar na meta educativa. Também é muito importante o relatório de classe que constrói o histórico da vida afetiva e educacional de cada educando.

Ao criticar o professor, se deverá formular uma construção baseada no conhecimento da vida do aluno, no sentido de querer resgatar e desbloquear. Há educandos que têm um contexto de vida, que aos olhos humanos não há solução, porém diante de alguns fatos reais o educador é para alguns alunos uma esperança, um abre caminhos, pois ser professor não é para qualquer pessoa, pois, sua palavra associada a sua postura conduz muita força, que é capaz de transformar. Deve se incorporar uma pedagogia transformadora, tecendo um fio entre a família e a escola, transformando o (a) aluno (a) e, se possível restaurando a família. (FREIRE, 1996) afirma que: “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo”. Pois o mesmo também afirma que se deve educar para transformar (FREIRE, 1996).

Para algumas escolas ou alguns professores, o envolvimento da família na escola ou o acompanhamento dos pais, tanto no aprendizado dos filhos como no desenvolvimento da rotina escolar, causa constrangimento ou até mesmo incômodo e bloqueios deixando-os também com baixa estima diante do sistema educacional, é preciso estabelecer um núcleo de esclarecimentos inseridos em cada escola, para dá sustentáculo a base do conhecimentos dos pais, tornando evidente a sua importância e a necessidade do seu caminhar paralelo a escola, no processo gradativo, para o resgate da importância da família, onde o aluno possa depositar confiança, conseguir o apoio e ressignificar a história de cada família. A escola e a família, no contexto social, atravessam uma crise que precisa ser ressignificada, para não perder o sentido e suas funções, na humanização.

O RELACIONAMENTO COM A AUTOESTIMA DO ALUNO EM SALA DE AULA

Conviver em sala de aula é muito gratificante, mas todo professor sabe que não é fácil, é um trabalho árduo, que nos exige sacrifícios, até mesmo renúncia. Só se faz um bom trabalho, quando se direciona para a criança o amor e ela busca o mestre como orientador, para mediar às dificuldades encontradas. Quando a criança sai do seu mundo familiar, para conviver com a sociedade escolar, já vem dotado de inseguranças e quando se depara com um instrutor menos amável, já lhe causa um transtorno emocional. Esse fato conduz o aluno a uma perspectiva de baixa autoestima, gerando o desânimo de freqüentar a escola. Cabe ao educador ter a sensibilidade de se autoavaliar na posição do educando, desenvolvendo o incentivo e transformando a sala de aula em um vasto território de experiências, valorizando cada detalhe e sempre lembrando, que dentro de cada aluno bem trabalhado esconde-se uma grande potência.

Faz-se necessário haver uma avaliação, para detectar sintomas da diminuição da autoestima no comportamento do aluno que se caracteriza com: insegurança, perfeccionismo, dúvidas constantes, incapacidade, depressão, medo, pânico. O mediador deve lembrar que antes de fazer uma crítica, é preciso elogiar para alimentar o ego e manter-se firme na construção das emoções. Uma crítica negativa acarreta na criança as características citadas. Devemos também questionar o que leva o aluno a ter estes sintomas como: culpa, abandono, frustração, vergonha, inveja, humilhação, raiva, hiperativismo, perdas e dependência financeira ou emocional. Com as características encontradas e os sintomas detectados, o educador poderá fazer o trabalho baseado em estimular a autoestima, na interação com seus alunos na formação da personalidade intelectual, emocional e profissional. Faz-se necessário conduzir o aluno a questionar-se com reflexões e atitudes, visualizando a ética, despertando a possibilidade de gerenciar o equilíbrio emocional. Pois não existe nada mais difícil do que conhecer-se a si mesmo. Parece, pois que o mais importante de todos os conhecimentos é o conhecimento de si mesmo. No entanto, o verdadeiro autoconhecimento é ver claramente todos os erros e fraquezas. Querer promover a motivação, para a autoestima na relação do educando em busca do aprendizado contínuo, como explicita TIBA (2002, p.57- 60) “A autoestima é a fonte interior da felicidade, o que educa é deixar a criança assumir, desde pequena, a responsabilidade pelo que faz”.

O AMBIENTE FAMILIAR

É fundamental estabelecer a estrutura da planta escolar levando em conta as condições acústicas, pois o barulho excessivo estressa os alunos, professores e diante de todos que fazem a escola, mais prejudicados são os professores e os alunos, pois sofrem problemas com a poluição sonora, que causa a irritabilidade, desconcentração, prejudicando o bem estar físico e mental, possibilitando o impacto com a autoestima na aprendizagem, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o limite suportável para o ouvido humano é 65 decibéis. Acima disso, o organismo começa a sofrer. Para salas de aula, a Associação Brasileira de Normas Técnicas estipula que o limite tolerado é de 40 a 50 decibéis. Esse índice foi aprovado pela resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) tem força de lei.

Muitas classes atingem os 75 decibéis, principalmente as que têm mais de 25 estudantes. O som no pátio na hora do recreio pode chegar a 70 decibéis. (Nova Escola, 2005, p.29). Esses problemas de ruídos, ao longo prazo causar situações irreversíveis aos alunos e até mesmo aos professores, com relação a doenças: gastrite, insônia, aumento do nível de colesterol, distúrbios

psíquicos e perda da audição. Provoca ainda irritabilidade, ansiedade, excitação, desconforto, medo e tensão. De acordo com o Engenheiro Ambiental Eduardo Murgel, especialista em acústica, “se a lei determina um nível de 40 a 50 decibéis por sala de aula, os arquitetos deveriam colocar o prédio no fundo do terreno, longe da rua e fazer o pátio na frente”. (Nova Escola, jan / fev.2005, p.29). , A escola precisa buscar reformas e transformações no espaço físico, geográfico e metodológico, para facilitar a aprendizagem focalizando o centro de interesse, proporcionando trocas de experiências, elaborando técnicas lúdicas, para convencer a compreensão da transformação no interior humano. O interior da escola precisa ser chamativo, impressionista aos olhos dos alunos, que provoque autoestima, revigore o desejo de compartilhar o espaço com os amigos, os professores e até consigo mesmo. As condições fazem com que concordemos com Sacristán e Gómez quando afirmam:

É preciso transformar a vida da sala de aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura, que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (1996. p. 32) apud KULLOK (2002, p.16).

A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO ALUNO

A matéria prima da escola é a informação. Ela vive de informação e para a informação. Por esse aspecto MALDONADO (1994, p. 38) apud KULLOK (2002, p. 52) explica: É preciso ter o cuidado de transmitir nossas mensagens com clareza e pensar nas conseqüências do que dizemos, para que nossas palavras tenham força de expressão sem, contudo, transformarem-se em armas que ferem, humilham ou danificam a autoestima dos outros. A autoestima é o senso da dignidade humana, a qual aumenta ou diminui com a variação das experiências da vida. O aluno é composto de sentimentos os quais, às vezes não sabem dominá-los ou compreendê-los, por essa razão é preciso o professor mediá-los de forma contextualizada, para a evolução do amadurecimento dos alunos. O professor precisa transmitir a seus alunos coragem, para vencer os obstáculos de conviver em sala de aula ou fora dela, o que se faz necessário, na construção do desapego, a fim de mostrar que o mundo precisa de pessoas, que gerem forças positivas recíprocas, sem sugar a energia ou controlar o viver da outra pessoa que nos relacionamos, pois dessa forma conseguiremos ser produtivos e fiéis a nós mesmos e isso gera a autoestima, respeito mútuo e fortalecimento das relações de boas amizades envolvendo a essência da vida, proporcionando a força geradora que brota da restauração e do crescimento de pessoas e profissionais felizes.

No ambiente social há vários temas interdisciplinares e transversais a serem abordados em sala de aula, na busca da boa relação do homem com o meio ambiente, mas será que já houve um tema tão relevante que aborde a boa relação do homem com o seu próprio ser? Com opções de janelas a serem abertas, para resolverem seus próprios problemas? Não precisa ser psicólogo, psiquiatra ou psicopedagogo para compreender que o ser humano precisa ser livre em suas expressões, para ter a consistência sustentável no seu desenvolvimento. Podemos ter um vasto aprendizado com a teatralização, que oferece oralidade, interpretação, compreensão, expressão e sentimentos. Tudo contextualiza os conteúdos que têm força maior nos objetivos do aprendizado, com estímulos, que desabrocham na timidez, pois as dificuldades de cooperações coletivas e individuais concretizam a confiança e a responsabilidade sem opressão. A arte de ser o que é, e fazer o que sente deixa o homem livre, para marcar suas pegadas no solo da vida sem ultrapassar os limites ou fronteiras que prejudique o outro, mas

para isso é necessário o aluno perceber e compreender o que é ser um artista? O que é uma obra de arte? Qual é a história da arte? E como ela deverá ser contada no contexto educacional. As barreiras do dom e das cópias precisam ser quebradas. É preciso incentivar a produzir novas releituras. É preciso capacitar os nossos acolhidos ao valor essencial da arte que já se dar no indício da passagem do homem no mundo, eis a importância da arte na educação do aluno, o mesmo precisa sentir que viver a experiência da arte é estar de corpo inteiro diante da vida, mesmo estando invisível aos olhos sociais “pois isso é liberdade e sem a liberdade não há vida”, pois o corpo precisa estar com a mente e a mente precisa estar com a alma unificada ao espírito. Há uma adversidade de aprendizado com a arte praticando e capacitando o aluno, com técnicas que buscam oportunidades de perceber o mundo e provocar transformações.

A porta da escola possibilita o acesso às oportunidades, a reflexão sobre atitudes e valores éticos definindo e aprimorando trajetórias metodológicas às múltiplas inteligências do aluno, segundo afirma GARDNER: “abrigamos em nossa mente oito inteligências, resumidamente caracterizados por: inteligência lingüística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a sonora ou musical, a cinestésico-corporal, a naturalista, as pessoais de seus alunos”. (ANTUNES, 2001 p.16). O mesmo Gardner explicita “aprofundar pesquisas para essas oito acrescentar a inteligência que denomina de Existencial”, porém, as já citadas múltiplas inteligências do aluno abarcam uma complexidade de conceitos a serem estimulados e desenvolvidos, que o faz ressignificar e questionar o processo de aprendizagem, novas terminologias do estudar sustentando valores de vida, na abrangência social, os quais os professores poderão observar e trabalhar em sua pedagogia como explicita (ANTUNES, 2002, p.14): Se seus alunos conversam, isto é bom. Saiba fazer dessa notável qualidade humana uma “ferramenta” de ensino. Use a conversa do aluno, que é o que ele tem de mais valioso em sua vida, como instrumento para um trabalho pedagógico essencial. O aluno deverá ser trabalhado e informado, através de uma compreensão consciente que para ter qualidade de vida feliz precisa ter um “sono reparador que renova a energia física e psíquica. É o sono profundo, relaxado, agradável. É o sono que alimenta a tranquilidade e estimula a inteligência”. (CURY, 2003, p.44), pois não é possível ser saudável sem dormir bem. Diante da má qualidade do sono há bloqueio na inteligência.

O sistema tem até boas colocações educacionais, mas o mesmo só visa o próprio objetivo capitalista sem preocupar-se com o desenvolvimento sustentável do aluno. RANGEL explica que: “aprender também implica esforço em lidar com as frustrações do não saber”. Apud KULLOK (2002, p.61). A escola obtém uma conquista da unidade social, para inserir a educação sócio-cultural aos cidadãos visualizando a construção de suas competências sociais e profissionais, por essa razão:

Acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade, com a questão do “saber”, do “conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através do seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo, inclusive, contribuir para a superação de desajustes emocionais (RANGEL,1992, p. 78) apud KULLOK(2002, p.62)

Não dá para educar separando o aspecto trino humano, o qual qualificamos em: mente, corpo e espírito, pois essa estrutura interliga o homem, que conduz as posições em relação que o compõem na integridade de suas ações, por essa razão é importante contribuir no aspecto da mediação as condições de fazer o aluno compreender-se, ser pesquisador de si mesmo, aprender a organizar seus pensamentos, colocando em prática a teoria da sua própria autonomia. Mente, corpo e espírito, são elementos indissociáveis para fortalecer a identidade do aluno articulados entre si e dará aos professores apoio em sua atuação

profissional na sala de aula e na escola, ofertando aos educandos, condições do domínio teórico, prático e contínuo dos conteúdos abordados suavizando a expressão estudantil, sem tanta opressão exaustiva. Sentindo o prazer do compreender e estudar. “Pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e os saberes que construímos sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre”. (CHRISTOV apud LIBÂNIO, 2004,p.79). Seguindo a linha do pensamento CURY (2006, p.13-15) afirma que:

Investigar as origens e os limites da inteligência não é um dever, mas um direito fundamental do homem (...) Quando realizamos essa jornada intelectual, nunca mais somos os mesmos (...) Passamos a compreender o homem numa perspectiva humanística: psicológica, filosófica e sociológica (...) Começamos a enxergar que todos os seres humanos possuem a mesma dignidade intelectual (...) Se não fôssemos seres pensantes não teríamos a “consciência existencial” (...) maturidade da inteligência e a conquista da sabedoria existencial.

A partir do momento que se trabalha, o interior com o exterior do aluno, sua aprendizagem terá mais significado pedagógico na interação professor-aluno e na interiorização básica do próprio eu do aluno. Também é fundamental, para inserir no ensino-aprendizagem. O trabalho da expressão corporal. Segundo ESTEBAN LEVIN (Nova Escola, jan/fev 2005, p.20) explicita que “o corpo ajuda o aluno a aprender” com esse trabalho na pedagogia está se inserindo o desenvolvimento da psicomotricidade do aluno, paralelo ou inseridos na aprendizagem, pois esse estudo renova novos princípios do ensino, com os resultados mais satisfatórios e participativos. Ele continua afirmando que: “o corpo, os movimentos e a imagem que se tem desse corpo são fundamentais na aprendizagem e na formação geral do adulto” (Nova Escola, jan/fev 2005, p.26) e explicita que: “a obrigação de deixar o corpo estático, sem movimento, pode ser uma das causas da hiperatividade (...) pode ser também um dos componentes de quadros de anorexia, de bulimia e de depressão infantil, isso sem falar das dores corporais que a falta de atividade às vezes traz. (Nova Escola, jan / fev 2005, p.21). O professor necessita aprender a trabalhar os movimentos corporais do aluno em sala de aula, visando inseri-los na própria aprendizagem, ao invés de reprimi-lo ou bloqueá-lo e obrigá-lo a ficar às quatro horas sem movimentos, pois a criança em qualquer lugar onde está inserida, ela é moldada ao nível das condições da sua aprendizagem.

Portanto, toda criança já nasce perfeita, harmoniosa e apaixonada pela vida, sem haver qualquer desajuste a sua natureza inata, pois essa é à força da natureza diante da vida, essa é a origem da formação humana. Através do convívio, os pais no cotidiano constroem um caminho com objetivos intencionais educativos para os filhos, mesmo sem ter uma formação pedagógica. É nessa convivência que se forma a relação do lapidar dia após dia da criança, que corresponde também na sala de aula, no convívio com o professor, a criança é moldada pelos pais, por meio de palavras, expressão facial e da atmosfera ambiental. O mesmo também acontece com o aluno, quando está inserido na escola com sua moldagem relacionada com a família, que produz para o aluno um ambiente positivo com liberdade de expressão, para uma aprendizagem crítica, reflexiva e construtiva, para a formação do educando. Também explicita em BRASIL (1998): “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal.

CONSIDERAÇÕES

O artigo mostrou que não é crucial a interação professor-aluno, para desenvolver a auto-estima, com a aprendizagem intrapessoal e interpessoal, no sentido de um convívio interno na sala de aula, em busca de melhorias na relação entre si, onde se forma o aprendizado do aluno, que é difícil conduzir, mas não é impossível se houver compromisso da família com a escola. O ambiente escolar e todo seu contexto pedagógico necessita investigar e pesquisar novos horizontes, para aprimorar o seu conhecimento, estabelecendo uma metodologia eclética, para fazer um trabalho significativo, que possibilite ao educando despertar para a construção do seu próprio conhecimento.

Com esse objetivo, cabe a escola oferecer um ambiente coerente e adequado em função de incentivos e efetuar planejamentos, que englobem a participação da escola e da equipe pedagógica, pais e comunidade, para promover ações, que possam resolver determinados problemas em busca de metas construtivistas. que permitam a realização do processo educativo e escolar, com a auto-estima e o aprendizado do aluno, que é a centralização da unidade escola. Aprimorando e ampliando as considerações citadas e referenciadas, concluímos que a educação sistematizada e intencionalizada na transversalidade do educando busca a base, para a construção do conhecimento fortalecido de auto-estima, que necessita de um amparo acolhedor, no âmbito do sistema educacional. ta SCHNEID KOUCHARZIK (1983 apud LIBÂNEO, 2004, p.32):

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meios da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também em desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes, não podem se desenvolver fora das relações sociais.

REFERÊNCIAS

- JOVER, A. **Cuidado! Barulho demais faz mal à saúde.** Revista Nova Escola. São Paulo, - SP: nº 179, p.28 - 30, jan / fev 2005.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL, MEC - SEF - **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998. Volume 1.
- CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes,** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- Inteligência multifocal:** análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KULLOK, M. G. B. (organizadora). **Relação professor-aluno:** contribuição prática pedagógica. Maceió: EDUFAL, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências (cap IV). In: _____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª ed. ver. ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- PAOLA G. **O corpo ajuda o aluno a aprender.** Revista Nova Escola. São Paulo - SP: nº 179, p.20 - 22, jan / fev 2005.
- TIBA, I. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

ÉTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Elaine de Fátima Dudel Mayer.
Escola Estadual de Ensino Médio Rocha Pombo
Rio Grande do Sul Brasil.
elainefmayer@gmail.com

Resumo:

O homem como cocriador de sua própria existência tem na educação um modo específico de inserção e reprodução cultural. Para além desse amplo sentido de educação, as sociedades modernas desenvolveram a Educação Escolar, que é realizada por intermédio de uma instituição e de professores que possuem a responsabilidade do ensinar/aprender de modo sistemático. As indagações a que se pretende responder envolvem a compreensão da aprendizagem por meio da pedagogia na relação educativa entre humanos, ou seja, entre seus familiares, comunidade e instituição escolar, especialmente entre educadores e educandos. O perfil metodológico enfatizou a abordagem qualitativa mediante revisão de literatura. Sua perspectiva está baseada no pensamento de escritores da área da Educação, tais como: Paulo Freire, Edgar Morin, Miguel Arroyo e Luis Carlos Trombetta. Inicialmente, o estudo mostra, em sentido amplo a formação humana e ética. Aborda, também, a aprendizagem humana na especificidade escolar, ou seja, de quem ensina e os desafios do ensinar em uma era de globalização. E, finalmente, traz o papel do educador na especificidade da escola, o trabalho docente, a responsabilidade na atuação diante do aprendiz de seu discente e a educação escolar como necessidade social. A partir dos resultados obtidos é possível compreender a infinitude da aprendizagem humana, em que cada indivíduo nasce propenso a aprender a forma humana de ser, e para isso terá de ser auxiliado e se esforçar para que de fato se comprove essa característica. Nesse sentido, a atuação docente na relação educador x educando é responsável pela formação de pessoas que atuam em sociedades desenvolvidas e complexas. Esta pesquisa pode contribuir para o aprimoramento do ambiente educacional, o processo de aprendizagem, a relação docente/discente e o convívio social, uma vez que visa a explicitar a especificidade de cada âmbito educacional e das responsabilidades de seus atores.

Palavras-chave: Ética, Escola, Educação.

Objetivo/Introdução

Buscou-se nesta investigação um melhor entendimento a respeito das razões pelas quais a constituição do humano ocorre através da educação pelo ensino/aprendizagem, em meio familiar- cultural e escolar. A constatação evidencia o ser humano como um ser aprendente que embora nasça com as potencialidades inerentes a espécie, necessita de sua potencialização para assumir a condição humana relativa ao tempo-espaço em que emerge.

A presente investigação traz uma melhor compreensão do fato de a educação ser fundamental na constituição humana, em especial o ensino/aprendizagem, como também a atuação do educador em meio à instituição escolar. A constatação evidencia o ser humano como um ser aprendente que embora nasça com as potencialidades inerentes à espécie, necessita de sua potencialização para assumir a condição humana relativa ao tempo-espaço em que emerge.

O homem é o único animal, que por adquirir conhecimentos, desenvolve gradativamente a arte de aprender, e necessita da intervenção de outros humanos para adquirir a forma humana de ser. A educação é uma forma encontrada pelo homem para se constituir como família e como sociedade.

O ser humano é, por excelência, o ser do aprender, pois desde o seu nascimento evolui e aprende com outros seres humanos. Tudo aprende, inclusive a ser gente, pois ninguém nasce ou já nasceu sabendo, e se sabe é porque aprendeu com alguém. Aprende porque foi ensinado e o desenvolvimento da disciplina pode potencializá-lo para novas aprendizagens.

Metodologia

Este trabalho é resultante de pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2011-2012, que teve por objetivo: pesquisar a aprendizagem humana e o perfil pedagógico na área da educação. Deste modo, neste trabalho é apresentado um dos itens que compuseram a pesquisa realizada.

O perfil metodológico é de abordagem qualitativa mediante revisão de literatura. Assim, sua perspectiva está baseada no pensamento de escritores da área da educação, tais como: Paulo Freire, Miguel Arroyo e Edgar Marin, os quais evidenciam que o educador é o que conhece os conteúdos que são objetos de ensino, enquanto o educando é o que ainda não se apropriou dos mesmos. Aborda a aprendizagem humana na especificidade escolar, ou seja, de quem ensina e a ética na atuação docente. A partir dos resultados obtidos é possível compreender a infinitude da aprendizagem humana, em que cada indivíduo nasce propenso a aprender a forma humana de ser, e para isso terá de ser auxiliado e se esforçar para que de fato se comprove essa característica.

Resultados Parciais / Desenvolvimento

Quanto à formação humana, somente o indivíduo pode discernir a respeito de questões morais, conduta profissional e preservação da individualidade do outro. Ao se recorrer a Trombetta e Trombetta (2010, p. 166) percebe-se que: “É a partir da ética universal do ser que devemos pensar todas as relações dos humanos entre si e destes com a natureza e com a vida”. Da mesma forma os autores defendem que: “Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética” (p. 166). Os autores ainda enfatizam que:

Educadores e educandos não podem escapar à rigorosidade ética. Quando a ética é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade do homem como ser livre, os vínculos entre educação e ética tornam-se fortíssimos a ponto de podermos dizer que educar é formar sujeitos éticos tendo em vista a humanização do homem e das relações sociais (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 167).

A educação escolar é capaz de desenvolver a ética junto aos conteúdos, afinal, além desses há também uma dinâmica de relações humanas na atuação docente, os quais são ressaltados por Trombetta e Trombetta (2010, p. 167) ao enfatizarem: “A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro”. Por outro lado os autores expõem que: “A globalização atual coloca uma série de desafios à educação de caráter humanista, pois seu projeto de sociedade prioriza o lucro, o crescimento material acima da vida, da justiça e da dignidade humana” (p. 167).

Ao considerar as obras de Paulo Freire, percebe-se que este não publicou um livro que aborde de modo específico o tema da ética. No entanto, todo seu pensamento é permeado por um permanente rigor ético em defesa da dignidade humana.

Educação escolar e ética tem o humano em sua fundamentação e, por isso mesmo a formação para a civilização, para a humanidade. Esta visão também é compartilhada por Trombetta e Trombetta (2010, p. 166) ao destacar que: “A educação jamais pode prescindir da formação ética. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”.

Ademais, a atuação docente é puramente ética, e pode ser desenvolvida tanto com educandos quanto com colegas de profissão. A falta de conhecimento mais profundo da construção humana pode levar à falta de ética profissional e pessoal. Por outro lado, a ganância, a falta de amor ao próximo e também à falta de amor próprio pode levar à falta de ética e respeito consigo mesmo e com os outros. Segundo entendimento de Trombetta e Trombetta (2010, p. 167), constata-se que:

A dimensão mais perversa do atual modelo de globalização, além do assustador aumento da pobreza e da exclusão, é o discurso que o legitima como o melhor dos mundos, o único caminho possível frente ao qual é impossível buscar alternativas. A verdadeira humanização só é possível a partir da ética do ser humano. Não podemos aderir ao discurso sedutor e manipulador da globalização causadora de tantos sofrimentos a diferentes pessoas em todas as partes do mundo.

Observa-se, sutilmente, a permanência do poder de uns sobre os outros. Nesse cenário, os bens materiais podem chegar a todos, mas a que preço? Por outro lado, tem-se uma gama de informações, muitas vezes repetidas durante um dia ou uma semana e, por incrível que pareça, seu conteúdo não é capaz de ensinar algo útil. Muitas pessoas, tanto crianças, quanto jovens e adultos, estão expostas a tudo isso, além, é claro, da imposição da necessidade cada vez maior de produtos industrializados. Onde fica, então, a tão necessária e serena concentração nos estudos, nas leituras, no diálogo simples entre familiares, onde pais ajudam seus filhos a pensar, a resolver uma equação de Matemática ou uma questão de História? Diariamente as pessoas são bombardeadas por todo tipo de informações, sendo necessário, porém, peneirar, classificar aquilo que realmente importa para a sua vida.

Nesse sentido, Trombetta e Trombetta (2010, p. 167, grifo dos autores) enfatizam:

A ética, enquanto esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo processo educativo. Nossas ações devem manter-se dentro da ética e do respeito ao ser humano. A boniteza de ser gente se dá dentro da ética [...]. Educar, existir na dimensão do humano, só é possível a partir da ética da solidariedade e da justiça.

Atuar em sociedade é a forma mais sublime encontrada por seres humanos, sendo a educação escolar cada vez mais benéfica, assim como a aquisição de conhecimentos de si e do mundo, cuja relação deve preservar a ética entre os indivíduos. Sabe-se que o ser humano necessita um do outro a todo e em qualquer momento. Sem a presença do outro tudo ficaria sob a única responsabilidade de cada indivíduo, como alimentar-se, agasalhar-se, proteger-se, desenvolver instrumentos para tornar essas atividades de melhor acesso. No entendimento de Morin (2001, p. 105), “Indivíduo/sociedade/espécie não são apenas inseparáveis, mas coprodutores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros”. O autor prossegue afirmando que:

Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é em si própria, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência. E demonstra que, desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antro-po-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro (MORIN, 2001, p. 105-106).

Nesse rumo, o autor destaca ainda que:

A antro-po-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de: assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude (MORIN, 2001, p. 105-106).

Finalmente, Morin (2001, p. 106) afirma que a antro-po-ética leva a assumir a missão antropológica do milênio, pois “[...] supõe a decisão consciente e esclarecida de: assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude”. O autor esclarece ainda que a antro-po-ética orienta no sentido de se assumir a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; e ensinar a ética do gênero humano.

Percebe-se uma decadência nesse tipo de formação, apesar de o prejuízo recair sobre a maioria da humanidade. A escola pública tem poder, embora limitado, e deveria investir mais em seu trabalho educativo, num esforço constante de manutenção de uma vida digna de ser vivida. Muitos são os que acreditam na escola pública, apesar de não saberem precisamente como ajudar seus filhos na questão da educação escolar.

A antro-po-ética moriniana compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade.

Pode-se então considerar que educação escolar e vida digna de humanidade estão de mãos dadas. Sem educação, portanto, não há evolução e sim regressão, já que o ser humano nasce em um meio propício a isso, e não existiria se alguém não o cuidasse durante certo período de tempo. Tudo isso leva a potencializar ainda mais a educação, a escola e seus conteúdos. Freire (1996, p. 36) reflete sobre a beleza de ser gente: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distancia de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. O autor acrescenta,

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 1996, p. 36).

O ser humano está sempre na vitrine da vida, e ao longo das gerações acumulou muitas experiências em que pode se apoiar e, inclusive, aprender, a exemplo do respeito com os seus na devida condição de aprendente. A ética pede esse tempo

de reconhecer no outro, como a si próprio, a capacidade de se instruir, de conhecer e evoluir. A intelectualidade deveria desenvolver essa percepção de ser melhor, o que muitas vezes não ocorre. No entendimento de Trombetta e Trombetta (2010, p. 168), “Uma nova humanidade só é possível a partir da ética da solidariedade que coloca a justiça radical no centro de todo o processo civilizatório”. Os autores ainda revelam que:

Uma sociedade sem ética e solidariedade pode até funcionar de forma mecânica, mas não existir de modo verdadeiramente humano. O processo educativo implica problematizar a realidade social opressora com a intencionalidade de fazer emergir nas consciências dos educandos a liberdade responsável e o compromisso com os outros e com o mundo que nos cerca (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 168).

Essa consciência se adquire mediante o espelhamento com outros seres humanos. É justo adquirir consciência perante o que se é e o que se pode ser e fazer em prol de uma sociedade cada vez mais digna de si mesmo. O homem existe há milhares de anos e muitas já foram as experiências vivenciadas com relação ao ensinar e aprender a ser gente. Nesse momento concorda-se com Arroyo (2000, p. 125), que assim expressa: “Por outro lado, os traços de personalidade, de ser humano se aprendem vendo, convivendo, pelo estágio-contágio entre humanos”. No entender do autor,

Os valores, o dever moral de ser professor se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com nossa cumplicidade de aprendizes. Assim falávamos quando alunos, e assim falamos de nós: “ela é uma ótima professora”, “ele não é um professor legal”. Esse “ele é” ou “ela é” presente nessas frases não se refere apenas se o mestre ensina bem, bons conteúdos, com bons métodos, mas o que ele é como pessoa, como gente, se ele escuta, se ele se dedica, é amigo (a), paciente, legal... É professor (a). Aprendeu a ser (ARROYO, 2000, p. 125, grifos do autor).

Igualmente compartilha-se com o autor quando escreve que: “Não nascemos com esses atributos, temos de aprender a ser professores, incorporar esses atributos, essas formas de dever ser” (ARROYO, 2000, p. 125). Ora, a ética vem bem a calhar nesses argumentos, pois todos um dia não sabiam e tiveram de aprender, e cada “novo” que chega tem a oportunidade de aprender a ser professor. Trombetta e Trombetta (2010, p. 168) priorizam a questão de que “A educação tem seu compromisso nessa luta a partir da denúncia de um mundo injusto e do anúncio de que é possível um mundo mais belo, solidário e justo”. Os seres humanos transformaram toda essa gama de aprendizagens em experiências vividas a partir do ensinar/aprender. Além disso, a mente criadora originada das necessidades humanas, é uma das grandes formas de o ser humano desenvolver a inteligência. Conforme foi evoluindo, o homem foi acrescentando melhorias à vida que, de alguma forma, tiveram de ser adaptadas por ele mesmo. A educação escolar é uma dessas formas de aprendizagens, em que o encontro do professor com o aluno é motivado pela necessidade das novas gerações tomarem contato com o conjunto dos estudos científicos já realizados e convidando-os para no futuro tomarem parte desta construção. Conhecimentos além do senso comum, pelo qual o aluno vai desenvolver um saber maior que sua cultura e sua história, mesmo que ao final elas se complementam, formando uma só humanidade.

Conclusões:

Evidencia-se por intermédio desta pesquisa a infinitude da aprendizagem humana enquanto potencialidade, indiferente de cor, sexo, religião, nacionalidade e situação econômica. Cada pessoa em sua individualidade nasce propensa a aprender a forma humana de ser, mas para isso precisa de auxílio e, ao mesmo tempo, de esforço próprio. Com a intervenção escolar ampliam-se seus conhecimentos e a educação torna-se abrangente, pois encontra professores que em seus estudos adquiriram conhecimentos científicos que lhes permitem ensiná-los. As relações humanas também ocorrem nessa intervenção educativa, por meio das quais se efetiva o ensino-aprendizagem, com o objetivo de habilitá-los a atuar em sociedade.

Entretanto, o discente encontra na escola a base de sustentação para aprender conteúdos científicos (ler, escrever, interpretar, calcular, relacionar-se em grupos, etc.). Para que ocorra essa intervenção faz-se necessária a disciplina, a concentração, dedicação, auxílio, respeito aos colegas e ao mestre, itens fundamentais para se formar o educando.

A aprendizagem se confirma de acordo com a forma como o aprendiz é preparado e educado para adquirir os conhecimentos culturais e os escolares. E, a partir do aperfeiçoamento, os conhecimentos abrangem e envolvem o seu ofício/profissão. Percebe-se, assim, que o aprender/ensinar é uma das características do ser humano, pois ele é o que aprende, e se torna apto pela aprendizagem decorrente da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Ética. In: In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439 p.

PROFESSORES DA EJA E A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO: “EU NÃO ME VEJO EM OUTRA PROFISSÃO”

Eliacy dos Santos Saboya Nobre (URCA/ UFC)
Ceará - Brasil. E-mail: professoraeliacy@yahoo.com.br

Eliane Dayse Pontes Furtado (UFC)
Ceará - Brasil. E-mail: eliane.dayse2@gmail.com

RESUMO

À luz das formulações teóricas de Paulo Freire (1986, 1987, 1996, 2006 e 2008), analisam-se, neste artigo, as motivações que levaram o professorado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à inserção no magistério. Optou-se por retomar neste trabalho a reflexão sobre a escolha profissional com a convicção de que é necessário ampliar e revitalizar essa discussão, para que se saiba quem são e de onde falam esses docentes, ou seja, a partir de que escolhas, vivências e experiências constroem a sua identidade e contribuem com a formação político-pedagógica dos educandos trabalhadores da EJA. A parte central deste trabalho foi constituída pela análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com 25 professores que lecionam nas turmas de EJA das escolas das zonas urbana e rural, vinculadas à rede pública municipal do Crato-CE. Para tal apreciação crítica, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC). Conclui-se, mediante esta investigação, que as razões para o ingresso na área educacional estão associadas a seis pontos, a saber: (i) por amor à profissão; (ii) por vocação e/ ou por tratar-se de um sonho de infância; (iii) pela crença no poder do saber, tendo como cerne a formação humana; (iv) pela forte influência de outrem; (v) pela possibilidade de auxiliar no processo de elevação da consciência crítica dos educandos, e, por fim, (vi) pela falta de outras oportunidades para as mulheres em décadas passadas. Ressalte-se que o “amor à profissão” foi o ponto mais mencionado pelo professorado. Mediante a assunção desta amorosidade, os professores têm a tarefa de lutar por uma educação de qualidade, não se acomodando ante ao descaso do poder público e dos responsáveis pelas políticas educacionais vigentes. Na esteira dos pressupostos freireanos, o amor ao magistério deve estar pautado na ação, na luta, e não na adaptação ao status quo.

Palavras-chave: Magistério. Escolha profissional. EJA.

1. Introdução

Em 1993, Paulo Freire publicou a obra *Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar*. Livro rico e polêmico, como o próprio título sinaliza. Nesta obra, Freire alerta-nos para o fato de as professoras brasileiras serem, diuturnamente, chamadas de “tias”, o que, a seu ver, leva a uma compreensão distorcida da docência e gera uma desvalorização profissional. Para além dessa problemática, Freire afirma que tal nomenclatura cumpre uma função ideológica a favor das classes dominantes. Segundo ele, ao identificar professora com tia, estamos quase proclamando “que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil tias fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 2006, p.12). Sem querer desvalorizar a relação de parentesco exercida pela tia em prol da elevação profissional da professora, Freire reitera veementemente que são funções distintas: “Professora, porém, é professora. Tia é tia.”

(FREIRE, 2006, p.26, grifo do autor). E o que esta discussão tem a ver com a escolha pelo magistério? Ainda nesta obra, através de dez cartas, Freire aborda questões que nos são caras, a saber: a formação de professores; o ato de estudar; a relação entre educador e educando; as virtudes que os professores progressistas devem ter; a questão da identidade cultural; a temática da disciplina; a opção em favor do curso de formação do magistério, dentre outras. Em sua terceira carta: “Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra possibilidade”, Freire relata ter ouvido esta frase de várias alunas, num período de formação acadêmica. Além da falta de opções, algumas educandas também alegaram que estavam fazendo o curso de magistério enquanto esperavam por um casamento! Isso foi em meados de 1990. Os tempos mudaram. As possibilidades profissionais foram ampliadas. Hoje, num contexto-histórico distinto, a mulher brasileira, embora ainda predominantemente submetida aos afazeres domésticos e aos cuidados da família, tem ocupado um papel de destaque no mercado de trabalho, e, cada vez mais, luta pelo aumento da própria escolaridade.

No artigo intitulado: Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil (2012), os autores Ive Carina Rodrigues Lima Brasil e Afonso Celso Tanus Galvão investigaram os motivos subjacentes à escolha profissional de professores que atuam na Educação Infantil. Como opção metodológica, entrevistaram 17 professores (07 de escolas públicas e 10 de escolas particulares). Segundo essa investigação, as razões para o magistério na Educação Infantil foram associadas a seis pontos: (i) por gostar de criança; (ii) pela influência familiar, mais especificamente a mãe; (iii) pela oportunidade de trabalhar e ter estabilidade profissional e financeira (neste último caso, os professores de escolas públicas); (iv) por amor/ idealismo – sentimento que justificaria as lacunas e os desafios da profissão; (v) devido ao encantamento ocasionado pelas descobertas e especificidades da aprendizagem infantil; e (vi) por ter talento/ dom; sobre este último ponto, os autores fazem a ressalva de que esta concepção pode ser prejudicial, pois poderia encobrir a necessidade de profissionalizar a categoria.

Teríamos algo semelhante na área da Educação de Jovens e Adultos? O que diz o professorado da EJA sobre o ingresso no magistério? Por que se tornaram professores? Reiteramos que se as motivações que levaram os docentes a optarem pela docência forem frágeis, e se não houver identificação e reconhecimento com este quefazer, estes ficarão na área educacional, segundo Freire (2006), “como quem passa uma chuva”. Daí, como ainda alerta esse autor, “que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de [sua] profissionalidade [...]” (FREIRE, 2006, p. 48).

2. Por que ser professor(a)? Significações pessoais e coletivas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Heloisa Szymanski (2002, p.25) afirma que “em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa.” A nosso ver, tais questões são necessárias para que saibamos quem são e de onde falam esses docentes, ou seja, a partir de que escolhas, vivências e experiências constroem a sua identidade e falam a respeito da educação. Iria Brzezinski (2002, p.8) lembra que

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade,

enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área que se caracteriza pela diversidade de ações e espaços. Esta educação é ofertada na forma de cursos presenciais, semipresenciais e a distância, no âmbito formal e não-formal, e, ainda, através de projetos e programas. Sua oferta também se dá dentro das escolas da rede pública de ensino e, de maneira muito ínfima, via rede privada. Consoante Jane Paiva (2009, p.60, grifo nosso):

A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não para aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do ensino fundamental.

A EJA está assegurada, como modalidade, na Constituição Federal de 1988 e na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Atualmente, mediante a Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, este direito foi ampliado até o nível de Ensino Médio. E é sobre esta concepção escolar da EJA que centraremos o nosso foco. Destarte, esta pesquisa tem como fonte de investigação as significações pessoais e coletivas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. À luz das formulações teóricas de Paulo Freire, analisaremos as motivações que levaram este professorado à inserção no magistério. A parte central deste trabalho foi constituída pela análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com 25 professores que lecionam nas turmas de EJA I (1º ao 3º ano) e de EJA I e II (1º ao 5º ano) das escolas das zonas urbana e rural, vinculadas à rede pública municipal do Crato-CE. Para tal apreciação crítica, optamos pelo método da Análise de Conteúdo (AC).

2. 1 Vocação e sonho de infância: “eu nasci com essa vocação [...]”

José Cerchi Fusari (2002), ao prefaciar o livro *Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério*, de Lima e Sales (2002), traz vários questionamentos:

Será que é possível aprender a ser professor? Mas ser professor não é uma questão de “dom”? Não é uma “vocação”? Será que não nascemos destinados ao sacerdócio no magistério? Afinal, escutamos essa idéia a vida toda. Ou será que não? Ser professor é uma questão de escolha? Uma questão de formação profissional? Será que seria uma ideia ou outra? Ou podemos pensar o trabalho no magistério - a profissão professor como fruto de um conjunto de fatores (FUSARI, 2002, p.11).

O que é docência? Trabalho, chamado, vocação? Libâneo (1994, p.29) afirma que o processo de ensino é “uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.” Diante do exposto, o trabalho docente se configura como “uma atividade intencional planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem”

(LIBÂNEO, 1994, p.96). Para outros autores, a docência é definida como “um trabalho de humano com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino” (TERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.123). Assim, a natureza deste trabalho é “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados [...]” (PIMENTA, 2008, p.18).

Em nossa investigação, a docência foi definida, por sete professores, como uma vocação. Para esses docentes, esta atividade estaria vinculada a uma disposição natural, uma inclinação inata para tal exercício profissional. Algumas frases são cruciais para percebermos esta ideia: “Sou professora por opção, por vocação; opção não, vocação!” (Profa.7); “[...] eu acho que caí até na informalidade, mas eu sinto como que uma vocação[...]” (Prof.14); “[...] eu acho que eu nasci com essa vocação pra ser professora” (Profa.18); “Minha vocação é realmente a educação” (Profa.19). E, ainda, como nos afirma outra docente: “Porque eu acho que a “profissão professor” é uma vocação e você, quando gosta daquilo que faz, daquilo que ama, eu acho que faz a diferença”. (Profa.21)

Percebemos que ao utilizarem o termo “vocação”, tais professores tiveram a intenção de ressaltar o reconhecimento, a grandiosidade inerente a esta profissão, assim como o fez Paulo Freire ao dialogar com o educador norte-americano Ira Shor, em meados de 1980. Vejamos:

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, pra conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação pelo ensino (FREIRE, 1986, p. 38, grifo nosso).

Não obstante, quais seriam as implicações negativas no que tange a este “olhar o magistério como uma vocação”? Segundo Brasil e Galvão (2012), ao remeter o conceito de magistério como vocação, sacerdócio ou destino, “o ser professor implica ser destinado e não, necessariamente, ter domínio de conhecimentos diversos, algo mais vinculado à ideia de profissionalização” (BRASIL; GALVÃO, 2012, p. 327). Assim, precisamos estar atentos para não assumirmos a ideia de que para ensinar é preciso ter, apenas, um “talento natural”, talento este que relegaria uma sólida formação e a busca de conhecimentos específicos em prol de uma melhor atuação profissional.

Sete docentes também destacaram que a escolha pelo magistério ocorreu ainda na infância, “desde pequeno (a)”/ “desde criança”, no brincar de dar aula com amigos e parentes e na fantasia de ter uma escola, denotando, assim, que esta inclinação para a docência é de longa data.

2.2 A influência do outro: “mas como meu pai dizia...”

[...] Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende

que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá [...] ”. Nesses versos do compositor brasileiro Gonzaguinha (1945-1991), lembramos da influência significativa do outro. O outro é sempre fundamental para a construção do “eu”, da subjetividade individual. Construimos a nossa identidade por meio das relações sociais nas quais estamos inseridos, e, sobretudo, mediante a socialização com outras pessoas. A Psicologia Social define o ser humano como um ser de natureza social: “O homem é um ser social, que constrói a si próprio, ao mesmo tempo que constrói, com os outros homens, a sociedade e sua história” (BOCK et al, 2001, p.146). Assim, este ponto, a influência do outro para o ingresso no magistério, foi citado por cinco professores e, portanto, merece destaque. A inserção na área educacional, segundo os docentes, se deu por quatro razões: (i) porque observavam a prática docente de outros profissionais e admiravam isso, (ii) porque ao substituir - informalmente - outros professores em sala de aula, gostaram da experiência, (iii) porque foram direcionados pelo desejo de seus pais, e (iv) por terem sido convidados por outros profissionais a assumirem esta função. Nas quatro razões, como vimos, há a predominância da influência de outrem. Afinal, “quem nunca ouviu de um professor relatos sobre suas raízes sociais, as influências familiares, bem como as experiências escolares decisivas na sua formação em geral, e em particular, nos caminhos que o levaram ao magistério?” (FARIAS et al, 2008, p.60) Destarte, vejamos os relatos de duas professoras:

[...] e sempre admirei muito a minha primeira professora. Então eu acho que ao me espelhar nessa primeira professora, me veio essa vontade, e aí eu fui crescendo, né? Não muito, né, porque eu não sou tão grande! [risos] (Profa.22)

[...] mas como meu pai dizia: - Meu desejo era que você fosse ser professora! e eu tinha comigo mesma uma dívida de concluir aquele planejamento que inicialmente eu tinha já arquitetado pra minha vida: era o desejo em ser professora[...] (Profa. 12)

Para realizarmos uma análise totalizante, é preciso não desconsiderar o contexto socioeconômico, político e cultural no qual os docentes estão inseridos. Não podemos advogar que as escolhas sejam, exclusivamente, pessoais e subjetivas, nem tampouco que estejam descoladas da conjuntura histórica e social. Para exemplificar, seguem as falas de dois professores:

Na verdade, quando eu terminei o ensino médio, eu fiquei meio alheio, sem ter o que fazer, aí foi surgiu o normal no colégio..., aí eu fui fazer, terminei, aí um colega me chamou pra trabalhar aqui em 2008, num 5º ano, e a partir de então eu me inseri na educação e estou até hoje. (Prof. 5)

[...] então quando foi em 1977 recebi um convite da minha professora, eu estudava na época, pra assumir uma turma no Mobral, na época eu tava ainda na quarta série, aí como tinha esse espaço aberto pro Mobral, que é uma alfabetização, ela viu que de acordo com o meu desenvolvimento, dava pra mim assumir. (Prof. 6)

Vejamos que mediante o convite realizado por docentes mais experientes, esses professores viram, neste chamado, uma

forma de ter um emprego, de ter uma ocupação trabalhista. Assim, não se trata apenas de desejos e vontades subjetivas, mas, outrossim, de necessidades reais e oportunidades.

2.3 Amor à profissão: “Foi por gosto mesmo!”

O amor à profissão, o gostar do que faz, foi a resposta mais mencionada pelos sujeitos da pesquisa. Dos 25 entrevistados, 09 se referiram explicitamente a este ponto. Vale ressaltar que o amor está ligado à ajuda, à dedicação, e, ainda, à preocupação em contribuir para a formação dos educandos. Alguns professores assim afirmaram: “Porque eu gosto, eu gosto e assim eu gosto de ajudar as pessoas e eu me sinto bem na área da educação, sou uma pessoa realizada [...]” (Profa. 8); “Eu escolhi por amor à profissão e por, na minha vida, me dedicar muito às pessoas carentes [...]” (Prof. 11); “Eu sempre tive, assim, um fascínio pela educação, né? [...] Foi por gosto mesmo!” (Profa. 20), e ainda:

Primeiro porque eu acho que posso contribuir muito com o crescimento das pessoas, ser educador, pra mim, é uma missão. Eu não sou contra dizer que é missão por amor, não. Não é o dinheiro que me move não e sim o que eu posso fazer de diferente em cada um dos meus alunos. Quando hoje eu vejo um mais à frente, que fez tal curso, que às vezes tá até na sala de aula dando uma palestra pra mim, então isso me causa uma realização tremenda, muito, muito importante. Então ser educador é uma escolha pessoal de realização humana, e que eu não me vejo em outra profissão, às vezes eu penso, pelo stress, pelo cansaço, mas eu paro e digo não, eu sem estar na sala de aula eu sou um oco, eu preciso da sala de aula! (Profa. 13)

A respeito dessa amorosidade, lembramos das formulações teóricas de Paulo Freire. Consoante este autor, a amorosidade é uma qualidade indispensável ao professor progressista. É preciso, segundo Freire (1996, 2006), ter amor aos educandos e ao próprio processo de ensinar. E mais: é preciso “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p.159, grifo do autor). E assim explicita:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menos bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p.159-160)

Este amor, ainda segundo Freire (2006), tem de ser um “amor-armado”, “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (FREIRE, 2006, p.57). Ou seja: mediante a assunção deste amor pela profissão e pelo alunado, os professores teriam a tarefa de lutar por uma educação de qualidade, não se acomodando

ante ao descaso do poder público e dos responsáveis pelas políticas educacionais vigentes. Assim, à luz desse pressuposto freireano, quem ama não se acomoda, pelo contrário, luta, se manifesta e protesta. Trata-se, portanto, de um amor pautado na ação e não na adaptação ao status quo.

2.4 O saber sistematizado e a formação do outro: “acima de tudo, eu acredito no saber”

A socialização do saber aos alunos jovens, adultos e idosos, e a preocupação com a formação do outro também foram ressaltados por seis professores. Senão vejamos algumas falas:

Gosto de ensinar, gosto de dar aula, gosto de meus alunos e acho que tenho dado a minha contribuição como professora. Tenho que reconhecer que a educação é algo que você não só ensina, mas que você aprende. É a convivência com a juventude, é a convivência com as pessoas que já são mais experientes, que já passaram dos setenta, até dos oitenta, que eu tenho alunos com oitenta anos- ela é importante porque a gente consegue administrar essa vivência e essa experiência e aprender muito mais do que ensinar. Nós temos vivenciado, na sala de aula, momentos que se não fosse essa diversidade dentro da sala de aula nós não teríamos como adquirir tamanha sabedoria enquanto trabalha. Eu acho que nós temos como professor uma grande riqueza de diariamente estar aprendendo, além trocar experiências e também ensinar. (Profa. 12)

Eu acredito muito que você pode contribuir para os outros e na formação dos outros, né? Então eu aprendi na faculdade que o conhecimento que eu aprendi só se torna conhecimento quando eu repassar pra alguém [...] (Profa.10)

Ora mais, por que escolhi ser professora?! [risos] Porque, acima de tudo, é aquilo que eu sempre lutei pra ser, eu me identifico com aquilo que eu sou. Assim, eu sempre quis, porque tenho desejo de passar [o saber]. Então, assim, ser professor, pra mim, por que eu escolhi? Porque, acima de tudo, eu acredito no saber. (Profa. 9)

Podemos perceber que não se trata de um saber distanciado, um saber “elitizado”, mas um saber em prol da formação genuína do educando. Um conhecimento que busca contribuir efetivamente para o crescimento e o “bem estar” de outrem. Há, segundo a Profa.12, uma troca de saberes na sala de aula, um aprendizado mútuo, no qual os saberes dos educandos são valorizados. Entretanto, dois verbos, no recorte das duas últimas falas, nos chamaram a atenção: o “repassar” e o “passar”. Tais expressões são muito usuais no discurso educacional, especialmente, na linguagem oral. Tal fato decorre, provavelmente, devido à espontaneidade da fala, que tende a ter um menor grau de monitoramento, e, ainda, ao costume usual, naturalizado, de tais expressões. Não obstante, por que é importante sublinhar tais verbos? O verbo “passar” (ou o “repassar”) pode ter vários significados, os quais serão depreendidos de acordo com o contexto discursivo, entretanto, nestas duas falas, ele se apresenta como sinônimo do verbo “transmitir”. E aqui reside o objeto de nossa preocupação.

A linguagem não é neutra. Não utilizamos determinados vocábulos aleatoriamente. Não há um hiato entre linguagem e pensamento, ao contrário, há uma inter-relação. É por meio da língua “que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p.21, grifo nosso). Ou seja, conscientemente ou não, o discurso expressa as nossas concepções. Assim, o uso de expressões como “passar” ou “repassar” pode levar a uma compreensão distorcida que evocaria a “transmissão do saber”, e não a de socialização, democratização ou mesmo de construção do conhecimento. Rechaçando a concepção bancária de educação, Freire (1987) a conceitua como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” Destarte, “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1987, p.60, grifo nosso). Desta forma, a reflexão a respeito desses vocábulos torna-se necessária. No contexto das entrevistas realizadas, tais expressões, pelos discursos dos sujeitos na íntegra, não se vinculam à concepção bancária de educação, mas, certamente, carregam o ranço de uma pedagogia tradicional e acrítica.

2.5 A formação crítica: “pra que as pessoas se tornem pessoas críticas, pessoas que lutam por um mundo melhor”

No que tange à politicidade da educação, ou seja, “a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político” (FREIRE, 2008, p.34), apenas dois professores ressaltaram, como resposta à escolha do magistério, a necessidade de uma formação para a cidadania e a possibilidade de auxiliar na elevação da consciência crítica dos educandos. Vejamos:

Acredito que esse ‘saber’ precisa ser transmitido pra que as pessoas se tornem pessoas críticas, pessoas que lutam por um mundo melhor, mesmo havendo controvérsias [...] (Profa. 9)

Não adianta você ser um professor que visa só a questão salarial, você tem que ser um professor pra fazer a educação crescer, fazer a diferença. É nessa educação que eu trabalho: formar cidadãos. (Prof. 11)

Pelos depoimentos acima elencados, podemos inferir que esses dois docentes demonstram ter uma clareza política no que tange à relação entre o saber e a prática da conscientização. Para Freire (2008), é fundamental que o educador tenha clareza de sua opção política, se está a favor ou contra o status quo. Será de acordo com essas opções e mediante a sua visão de mundo e de educação que o professor embasará a sua prática educativa, destarte, “não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção do homem e da mulher. Toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros?” (FREIRE, 2008, p. 21) Assim, “a pergunta primeira que se deve fazer é: a serviço de quem, de quais ideais produzimos, conjuntamente com os alunos, o saber dentro do tempo-espço da escola?” (FREIRE, 2008, p. 31).

E, por fim, apenas duas professoras afirmaram ter ingressado na docência por falta de opção, pois “na época delas”, não se tinha muitas opções para as mulheres que queriam trabalhar fora do ambiente doméstico. Mesmo diante dessa limitação de

escolha, elas ressaltaram a identificação e a felicidade por atuarem na área educacional. Senão vejamos:

Porque na época que eu estudei, que eu já tenho uma certa idade, geralmente eram professoras. Assim, a gente só sabia mais fazer o pedagógico. Aí, como eu tinha meu diploma de pedagógico na época, que eu fiz, quando tive a necessidade de trabalhar, tinha que ser na área da educação e hoje eu sou superfeliz. Assim, foi uma escolha bem feita, por que eu sou muito feliz sendo educadora. (Profa. 16)

Eu sempre costumo falar assim, os tempos mudaram bastante, porque eu fui educada pra casar e ser educada pra ser professora [...], e daí então não tinha muita opção, a gente não vislumbrava outra coisa a não ser professora, então era o magistério, então foi isso, me identifiquei, como me identifico até hoje como professora, mas eu acho que eu fui, de certa forma, levada a isso, era a profissão de toda mulher na minha época: ser professora [...]. (Profa. 24)

3. Considerações finais

Voltando ao nosso ponto de partida ao iniciar este artigo, vale ressaltar que contemplamos, na medida do possível, as respostas em sua totalidade e complexidade, visto que, algumas vezes, um único professor sinalizava dois ou três aspectos para justificar a sua inserção no magistério.

Em nossa investigação, os educadores, mesmo tendo consciência da defasagem salarial, da excessiva carga horária de trabalho e das demais dificuldades e negatividades da profissão, admiram este ofício e a figura do professor. Nas palavras de uma professora, “o professor ainda é grande, apesar da desvalorização, por falta de respeito que existe, das violências física e psicológica e do bullying que existe contra o professor hoje, [ele] ainda é um grande ídolo [...]” (Profa.9)

Assim, concluímos que as razões para o ingresso no magistério estão associadas a seis questões, a saber: (i) por amor à profissão; (ii) por vocação e/ ou por tratar-se de um sonho de infância; (iii) pela crença no poder do saber, tendo como cerne a formação humana; (iv) pela forte influência de outrem: familiares, antigos professores e colegas de profissão ; (v) pela possibilidade de auxiliar no processo de elevação da consciência crítica dos educandos, e, por fim, (vi) pela falta de outras opções/ oportunidades para as mulheres em décadas passadas.

Como vimos, o “amor à profissão” foi o ponto mais enfatizado pelos professores. Não obstante, ainda é necessário que o educador, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1996, p.161).

REFERÊNCIAS

- BOCK, A.M.B. et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13 ed. 4ª tiragem. Saraiva: São Paulo, 2001.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, I.; GALVÃO, A. Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 321-336, maio/ago. 2012.
- BRASIL, Lei nº 9.934, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: Iria Brzezinski. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. 1 ed. Brasília: Editora Plano, 2002, v. 1, p. 7-20.
- FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 17 ed. Olho d'água: São Paulo, 2006.
- FUSARI, J. C. Prefácio. In: LIMA, M. Socorro Lucena; SALES, Josete de O. C. B. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, M.S.L.; SALES, J. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- PAIVA, J. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M.N; ALMEIDA, R.S (orgs). **Práticas**
235

de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6ª. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org).et al. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva.- Brasília: Plano Editora, 2002.

TERRIEN, J.; MAMEDE, M. A.; LOIOLA, A. F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão do conteúdo no contexto da sala de aula. In: SALES, José Álbio Moreira et al. (Org.). **Formação e práticas docentes.** 1 ed. Fortaleza: EDUECE, 2007, v. 1, p. 101-118.

IDENTIDADE CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS RIBEIRINHOS DE ABAETETUBA/PA: A OPÇÃO FREIREANA NA PRÁTICA EDUCATIVA

elianapojo@ufpa.br - Eliana Campos Pojo
Profa. da UFPA - Campus de Abaetetuba/PA e
doutoranda de Ciências Sociais (UNICAMP)

RESUMO

O artigo traz uma reflexão sobre a contribuição dos referenciais teórico-práticos de Paulo Freire para o desenvolvimento da educação escolar em contextos rurais. O contexto rural de que falamos está situado por uma geografia formada de águas, rios e florestas, componentes vitais do cenário amazônico, com setenta e duas ilhas do município de Abaetetuba, especialmente as comunidades quilombolas dos rios Arapapu e Arapapuzinho. A contribuição dos referenciais freireanos tem sido a moldura da pesquisa do projeto Travessias, identidades e saberes das águas – cartografia de saberes de populações ribeirinhas e quilombolas no município de Abaetetuba, projeto intencionado às problematizações conceituais e socioculturais da escolarização do homem do campo, entre outros aspectos de investigação, cujos percursos das travessias têm se configurado no movimento de imersão no cotidiano ribeirinho, no adentrar nas situações sociais das comunidades e no reconhecimento do lugar no tempo-espço da vida. O legado de Freire quanto a experiência com o rural e os traços de educação popular tem nos auxiliado a pensar a situação educacional formal e informal de populações ribeirinhas, ressaltando o marco da prática educativa escolar, dada a historicidade ribeirinha de educação não escolar que a comunidade vivencia pautada na cultura local. Assim, dos resultados parciais, podemos inferir que o processo educativo à luz da educação libertadora e do movimento cultural das comunidades ribeirinhas sintoniza desafiar-nos, educadores(as) amazônidas, a refletirmos sobre o papel que se desempenha e a responsabilidade de assumir a construção de uma educação e prática educativa provocadora de esperança, de sonhos, de atuar para um presente diferente, de exercitar a democracia, de fato, entre nós, na possibilidade de termos uma escola do campo, às margens dos rios-mares que historiciza e intenciona com e pelos sujeitos que estão e vivem às margens das águas e entre as florestas amazônicas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Popular; Ribeirinhos.

INTRODUÇÃO

Educar é substantivamente formar. (Freire)

O propósito neste escrito é elucidar a contribuição dos referenciais teórico-práticos de Paulo Freire para o desenvolvimento do projeto Travessias, identidades e saberes das águas – cartografia de saberes de populações ribeirinhas no município de Abaetetuba/PA (pesquisa em andamento), que volta-se a refletir sobre os saberes dos ribeirinhos e suas interlocuções com a educação escolar em contextos rurais.

A opção pelo autor se justifica pela concepção de uma educação que vê homens e mulheres como partes integrantes da natureza; que crê em homens e mulheres possuidores e produtores de conhecimentos, com capacidade de intervir para o bem comunitário; porque defende uma educação que forma intelectual e politicamente para a vida e para o trabalho, diferente daquela que enxerga as pessoas apenas como potenciais mãos de obra para a produção mercadológica. Por este olhar humanizador para a educação é que consideramos relevante seu pensamento para o enfoque da pesquisa, que retrata um contexto que denuncia a ausência de políticas públicas, mas que também anuncia uma cultura educativa diferente, que longe de representar o exótico, constrói uma cultura curricular tecida, com propriedade, pela interlocução entre saberes e conhecimentos.

Sua pedagogia, seu modo de conceber alfabetização, sua experiência com campesinato, configuram marcas de educação popular que nos instigam a pensar a situação educacional formal e informal de comunidades ribeirinhas. Traz em seus escritos pressupostos culturais, epistemológicos, políticos e éticos que ajudam a refletir a prática pedagógica de educadores(as) que atuam na educação escolar. Ressalto o marco da prática educativa escolar, dada a historicidade ribeirinha de educação não escolar que a comunidade vivencia pautada na cultura local.

O lócus da pesquisa situa-se por uma área que atravessa águas, rios e florestas, componentes vitais do cenário amazônico das, aproximadamente, setenta e duas (72) ilhas do município de Abaetetuba, focalizando especialmente as comunidades quilombolas situadas nos rios Piquiarana, Arapapu e o Arapapuzinho, tão fortes na vida da comunidade que é pelo nome deles que a escola e a comunidade são identificadas. A identidade do lugar, das pessoas, as ilhas são contextos sociais concretos que nos conduzem embasar a pesquisa na abordagem qualitativa direcionada pela etnografia (ANDRÉ, 1995), num caminho teórico-metodológico que tem incluído estudos bibliográficos, mapeamento geográfico e social, observações e ações no cotidiano das escolas e nas comunidades pesquisadas e a escuta, sensível, de lideranças, moradores e educadores, percursos das travessias que tem se configurado no movimento de imersão no cotidiano ribeirinho, no adentrar nas situações sociais das comunidades e no reconhecimento das manifestações culturais e do lugar no tempo-espço da vida.

Situar o contexto ribeirinho e seus modos de existir nos instigou a reorientar o processo da pesquisa com as contribuições de Freire (1992; 1996; 2000) significando desafiar-nos, educadores(as) amazônidas, a refletir sobre o papel que se desempenha e a responsabilidade de assumir na construção de uma educação e prática educativa provocadora de

esperança, de sonhos, de atuar para um presente diferente, de exercitar a democracia de fato entre nós, contrapondo-se a toda forma de desigualdade e de uma escola puramente convencional e dissociada da realidade dos sujeitos.

Por isso a intencionalidade da feitura da cartografia de saberes de comunidades ribeirinhas é a de que possamos 'mudar a rota da travessia' e sermos 'reorientadas pela maresia cultural', ou seja, que o ato de pesquisar seja um processo de refazer o caminho, suscitar nos envolvidos o pensar certo de que fala o autor, ser o diálogo da utopia, tomar a realidade pela transgressão dela, enfim, fazer da pesquisa um exercício de sermos partícipes, ser sonho que se sonha junto, ser um futuro no presente. Esta concepção exigiu fazer um caminho metodológico construído e não meramente pré-determinado, ou seja, o processo - a observação acurada do cotidiano e dos sujeitos como integrantes da construção metodológica, intitulado por nós de 'caminho criativo numa travessia histórica e aprendente'.

Para Freire (1997) "a intervenção é histórica, é cultural, é política, exigindo que o educador assuma a politicidade de sua prática" (p.48). Assim, diante do propósito da investigação que é o de adentrar na cultura ribeirinha pelo diálogo com os movimentos sociais, lideranças e educadores, se busca interlocuções variadas, tanto em nível teórico quanto nas ações, visto que a indagação da pesquisa passa pela compreensão macro do sistema social no qual se está imerso e uma visão micro, local, em que se situam as transgressões e saberes do povo - contexto onde se dão as trocas pelos sujeitos.

De outro modo, nesse escrito trazemos a interlocução da identidade cultural dos ribeirinhos com a educação escolar, como fundante para se pensar uma 'outra/nova' escola, esta diversa em concepções e ações e acolhedora da diferença do meio social e cultural.

Quanto à obra do autor, nossas reflexões vão se limitar a algumas passagens de sua teoria, em particular àquelas que vinculam estreitamente o ser humano - sua inconclusão; a educação - formação; formação docente - processo contínuo; cultura - existir do ser humano - que consideramos importantes para o estudo sobre a educação escolar e dialogam com o contexto ribeirinho, encharcado de culturas. Sua contribuição teórica diz muito para formar (educar) o olhar político educacional, podendo ser indicativo para a mudança do pensar e do fazer educativo em nossa sociedade.

Concepções freireanas para a formação de educadores

A empreitada de cartografar identidades e saberes de comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense fazendo uma travessia histórica e aprendente tem trazido contribuições significativas, singulares para pensar o processo educativo das escolas do campo e, essa experiência, tem sido atravessada por concepções importantes do pensamento freireano no diálogo com os educadores e lideranças locais a qual passo a elucidar.

- *Possibilidade de sonhos possíveis: da intenção ao fazer coletivo dos educadores*

A pedagogia de Freire transmite a busca da dignidade como gente - de dizer a sua palavra -, o que surgirá como um instrumento de luta na conquista do exercício democrático social.

Daí veio, por exemplo, a palavra “conscientização” que o autor foi criando, a partir dela, novas imagens e novas palavras que, quem sabe, diziam melhor o seu mundo e o mundo que queria ajudar a construir.

Punha-se um problema crucial no dizer de Freire (1975):

E, quanto mais sentíamos que o processo brasileiro, no jogo cada vez mais aprofundado de suas contradições, marchava para posições irracionais e anunciava a instalação de seu novo recuo, mais parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa criticizadora. (p.96)

De resto, só se podia compreender uma educação que fizesse do homem/mulher um ser cada vez mais consciente de sua transitividade (ingênuo), que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com, cada vez maior racionalidade. Para ele, o conhecimento do oprimido é o ponto de partida para uma educação para a libertação. Os seus saberes práticos devem ser resgatados, trazidos para a situação educativa na construção de um novo conhecimento, que remetendo a situação contextual de comunidades ribeirinhas, significa problematizar o limite explicativo dos sujeitos na direção das contradições sociais existentes.

Combatendo a “coisificação” do ser humano e sua alienação, na realidade de educadores(as) e educandos(as), de trabalhadores(as), de pessoas simplesmente, percebe-se que, subjugados estão os(as) educandos(as), ou simplesmente cidadãos comuns e também os(as) educadores(as), vítimas, todos, de uma estrutura que aliena e massifica, que os torna anônimos, números, inconscientes e à margem das exigências e desafios da realidade. Por outro lado, presenciamos a luta pela sobrevivência dos sujeitos buscando ir além de sua necessidade natural de estar mulher/homem, ou seja, o movimento pela sobrevivência configura-se, de alguma forma, como uma transgressão, talvez de forma limitada e ingênuo muitas vezes, mas é o existir no mundo e não apenas o estar no mundo.

É a cultura do existir que precisa ser problematizada e de onde se deve partir. Nesse contexto a pedagogia de Paulo Freire nasce das vivências e experiências ‘na’ e ‘com’ a realidade; é fruto, pois, da dialética homem/mulher - realidade.

Em consonância com o pensamento do autor ao afirmar que “a história tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável” (1996, p.21), é fundamental conhecer as raízes do povo ribeirinho, sua forma de viver, para que se possa pensar uma ação educativa que faça sentido. Por isso, temos a convicção de que qualquer pesquisa precisa ser colocada na mediação entre o(a) pesquisador(a) e os seus objetivos e o outro e suas expectativas, para que se torne ato refletido e com contribuições, em que a ciência esteja a serviço do crescimento e emancipação do ser humano.

Assim, no dizer do autor, as “marcas culturais” são produtos da nossa história de vida, histórias únicas e singulares que se fazem na trajetória pessoal e profissional, ratificando que

minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheço nesta inteireza tanto mais possibilidade

terei de, fazendo a História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço [e do tempo que vivemos]. (FREIRE, 1993, p.72)

É interessante a ênfase dada à dimensão pessoal ao não dissociar a pessoa do seu que-fazer como educador(a). A obra de Freire (1996) traz uma concepção de educação voltada para a libertação, humanização dos sujeitos e, especialmente, apresenta considerações relevantes para a compreensão de um processo educativo desvelador da realidade e do inédito viável. Em síntese, aponta possibilidades de sonhos possíveis.

Partindo dessa abordagem, o movimento educativo de formação de educadores(as) compreende a absorção de conhecimentos específicos para os que-fazeres de sua prática, conhecimentos esses que demandam clareza de sua opção, ética, conhecimentos científicos e de outras áreas, valores humanos, comprometimento com sua ação, enfim, conhecimentos técnicos e formativos necessários à prática educativa contextualizada no tempo-espaço da vida.

Segundo Freire (2001), a educação é formação de sujeitos em constante processo do ser mais. Assim, enquanto instrumento democrático na relação entre educadores(as) e ribeirinhos, a educação libertadora pretende ser um instrumento do qual lancem mão educador(a) e homem/mulher ribeirinho, ambos sujeitos empenhados em não reproduzir práticas verticalistas, desumanizantes, autoritárias, reflexos das relações de dominação, mas que estabeleçam relações em que prevaleça a construção de ambos, a construção educativa que consolide a participação e a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a educação libertadora representa a possibilidade do(a) educador(a) e cidadãos ribeirinhos construírem juntos um 'novo/outro' saber, um saber que não mais subjugue sua condição de ser, mas que, pelo contrário, os liberte.

Educação libertadora que parte do princípio de que a sociedade é produção histórica, que a realidade é contraditória, com interesses de classes conflitantes, que a educação não é neutra e que o ser humano é sujeito de ação, possuidor de saberes e devem ser reconhecidos como tal. Seu objetivo fundamental é, então, o de trazer à tona a realidade para que os sujeitos, ao tomarem consciência de suas relações com o mundo e com os outros, possam dar-se conta da visão estática a que são submetidos, compreender seus condicionamentos e desvelar a mesma realidade enquanto uma totalidade mutável, construída.

Isso implica pensar o contexto enquanto algo que pode ser transformado. Significa viver a prática de educar num movimento dinâmico - prática esta horizontalizada, dialógica, alegre, solidária, transgressora, criadora, de forma distinta da ação mecânica de depósito de conteúdos prontos e estáticos, sem a presença curiosa do sujeito em face do mundo.

Assumir esse desvelamento epistemológico e cultural exige necessariamente a opção político-pedagógica de pensar a prática, visto que seu 'norte' é com a autenticidade do ser humano; é com a defesa da participação enquanto prática cidadã e com a solidariedade planetária.

É uma constante nos escritos de Paulo Freire que a tarefa da prática educativa junto aos oprimidos é a de recuperar a humanidade, restaurar a humanidade. Entendendo a educação por essa possibilidade é que a luta coletiva por qualidade

educacional se insere na luta por recuperar, instaurar no ato educativo o caráter cidadão, a história, a cultura e o direito à vida.

O estudo das referências teóricas sobre educação, cultura e fazer educativo postulado pelo autor auxiliam nos questionamentos no caminho da cartografia de saberes, pois esse que-fazer é orientado pelas contradições observadas no contexto ribeirinho, pelas interfaces entre o lido e a realidade concreta, pela relação entre a teoria e a prática, entre a compreensão e a incompreensão, entre a utopia possível e o sonho imaginário, entre o formal e o informal, pólos não dicotômicos, mas partes de um mesmo corpo. Corpo vivo, pautado no real e nas ideias sobre o real construindo a essência de quem escreve, acredita e reescreve.

A lição de Paulo Freire enfatiza saberes de homens e mulheres que buscam uma constante humanização, a qual se dá pela ação reflexiva por parte dos(as) educadores(as) que vivem em regiões longínquas e despossuídas da nação brasileira. Daí porque a opção da pesquisa impregnada pela crença na ação educativa inovadora.

- Mulheres e Homens – seres inconclusos: a ontológica vocação do ser mais.

Para entender a natureza humana faz-se necessário refletir a condição humana que hoje se coloca frente às situações existenciais do planeta. De outro modo, é imprescindível a compreensão ser humano-mundo na perspectiva de estar enfatizando homens e mulheres enquanto seres de busca e de sua ontológica vocação de ser mais, na medida em que na sua atividade são capazes de repensar a atividade, o que faz ser diferente dos animais que se restringem a repetir. Somente ao homem/mulher coube o poder de transformar, qualidade que traz a competência de lidar com as emoções, com a dúvida, com a ética e tantas outras obras (construto humano) que foram ao longo da história sendo teorizadas pelo próprio ser humano.

Ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, os seres humanos, ao atuarem em função de objetivos que propõem e se propõem, não apenas vivem como os animais, mas vivem numa dimensão histórica de criar e recriar a sua existência: são capazes de fazer escolhas, amar, sentir raiva, decidir, suscetíveis à transgressão, ou simplesmente apoiar a idéia de que tudo é assim mesmo.

A concepção de ser humano expressa é a de que este nasce com vocação para significar a vida, inserindo-se num processo permanente de aprimoramento de suas condições existenciais traduzidas em contradições, rupturas e responsabilidades em face do mundo. No entanto, a inconclusão humana está num movimento diferenciado para os sujeitos, uns têm noção/consciência desta incompletude, outros vivem essa incompletude sem ter clareza epistemológica e política da mesma, pois vivem a sua imediatez. Porém, mesmo se encontrando em níveis diferenciados, o impulso à frente sempre é a de sua completude, sua totalidade.

Há condicionantes do viver humano. Esse modo é a condição de estar no e com o mundo imerso numa complexidade que envolve oportunidades, valores, desejos e frustrações, sua herança familiar, social, econômica, educativa e política. Ou seja, a tomada de consciência da inconclusão humana talvez seja uma possibilidade de homens e mulheres melhor estarem no mundo, de busca de sentido à vida e suas circunstâncias.

O autor em suas muitas obras concebe o homem/mulher enquanto ser de amorosidade, inacabado, histórico, político, estético, ético, esperançoso, ser de conhecimento, utópico em constante construção do “ser mais”, que pela sua inconclusão se inscreve num permanente movimento de busca. A humanização no sentido valorativo do termo o coloca na preocupação ontológica de se localizar dentro da história, num contexto real, concreto e objetivo. Esse mover-se na sociedade conduz os sujeitos a serem capazes de questionar a existência e criar suas próprias condições de existir. E essa capacidade de se mover autentica seus saberes, suas culturas, suas visões de mundo, na medida em que reinventam um modo próprio de viver.

Essa perspectiva de construto humano numa relação de totalidade dos fenômenos, tornando a ação da pesquisa e da pesquisadora a partir da realidade, com suas múltiplas relações tem sido uma prática, pois o cotidiano dos ribeirinhos retrata o movimento da vida em meio às águas do rio-mar, em meio às plantas e árvores da natureza, com o ir e vir até a urbis, cercado pelo sol e pela lua ao anoitecer em situações imersas por valores, crenças e modos de viver culturas, que se faz “aos poucos na prática social de que tomamos parte”. (FREIRE, 1997, p.88)

Assim, do que experienciamos com a pesquisa fica evidente que o movimento social do cotidiano expressa uma forma de educação que homens e mulheres fazem e são educados por ela. E essa educação imersa nos modos culturais são instrumentos para a escola, visto que essa é produção humana e, enquanto tal, está impregnada pelas conexões culturais, econômicas e políticas (des)iguais que dominam a sociedade. Uma educação enquanto ação política de indivíduos, enraizada pela ontológica vocação do ser mais.

- A educação – formação

Quando pensamos em educação, uma imagem simbólica pode ser a de uma borboleta, com sua capacidade de voar, seu colorido, seu movimento de aproximação e distanciamento, sua metamorfose - a descrição de liberdade. Inspirada por essa representação compreendemos a educação enquanto movimento constante de encontro consigo mesmo e com o outro no diálogo da vida, ou seja, se educar. Educação é, acima de tudo, construção e reconstrução de pensamentos e saberes que constituem o sujeito aprendente e social. Neste pensar, o processo educativo concentra idas e vindas, o localizar-se no espaço-tempo, enveredar sempre pela busca, velejar no social buscando compreender seu individual, significar o inteligido. Assim, o viver da borboleta, tal qual o de educar, concentra o mover-se de um lugar a outro, visando posições interventivas e de integração social na metamorfose da vida.

Assim, pensar a educação imbricada com a cultura é pensar também sobre poder, sobre os mecanismos por meio dos quais certos grupos impõem visões e práticas sobre outros. No movimento sociocultural de homens/mulheres (aqui numa relação individual e social simultaneamente) a educação não existe como objeto dado. Esta é sempre uma construção.

O movimento educativo dos grupos sociais se expressa por uma relação dialética de pólos contraditórios e próximos: de um lado a educação sistemática organizada pelo ser humano em que esta forma de educação pode ser libertadora ou mobilizadora; de outro, está a educação enquanto prática social que se constitui na cotidianidade da vida humana, no modo de produzir a existência e que acontece independente da organização sistêmica.

No caso das comunidades dos rios Arapapu e Arapapuzinho os pais passam aos filhos aprendizados envolvendo-os no trabalho com a roça, na olaria, na pesca, ao pilotar rabeta, ao lidar com a floresta, mas também querem escola para os filhos. Tais situações são exemplos de processos formativos que acontecem livre de orientação do estado ou de alguma instituição, vão criando, no dia a dia, mecanismos de burlar o instituído e criar o instituinte. Não optam por um ou outro pólo da educação; não a hierarquizam; intercambiam os diferentes modos de produção por meio de um conhecimento vivo, atual e utilitário à vida.

De fato, a educação vai além da escola. Ela se confunde com o modo de vida de um povo, pois na sua maneira de estar no mundo vai construindo valores, alternativas e resistências e tudo isto é educativo na medida em que está no cerne da organização da vida social, enquanto produção humana.

Dada sua importância na formação humana a educação intencional, planejada e voltada para acontecer na escola precisa contribuir para que seus partícipes sejam capazes de assumir sua autonomia, a desobediência organizada, a auto determinar-se, a participar na construção de uma sociedade justa, sendo “um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar”. (FREIRE, 2000, p.40) Apostamos na ação educativa transformadora gerando um mundo com pessoas mais felizes e mais solidárias.

Educação fundada numa prática utilitária de produção de conhecimento embebida pela poesia, em devaneios e utopias de mudança, somente assim a escola tem papel fundamental na história. Talvez seja viver uma educação pela historicidade sociocultural existente e isso significa não apenas saber da fome, do desemprego, dos miseráveis, dos sem escola, dos sem casa, mas lutar junto deles, nos colocando a agir a favor e contra algo, a fazer rupturas, a optar por um mundo mais gente, mais humano; e tudo isso não descarta o conhecimento, implica isto sim, problematizá-lo para que possamos construir uma educação escolar que emana a formação substantiva de ser sujeito e não mero objeto a quem a escola passa.

E, ainda, para realizar essa educação é preciso assumirmos uma cultura escolar itinerante, que se movimenta diante das situações, dos fatos, das experiências e das culturas. Significa teorizar que o tempo de aula também engloba o tempo da vida, que o(a) educando(a) vê na escola uma alternativa para o ser mais e, nessa perspectiva, a cultura escolar é o elemento de reflexão para os(as) educadores cotidianamente. Utopia necessária, pois

(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. (FREIRE, 1992, p.91-2)

É acreditar no ‘inédito-viável’, considerando a perspectiva que o autor referenda em mudar é difícil, mas é possível, em que a utopia, o sonho, a esperança são a condição de sermos histórico-social no mundo.

Pautar uma prática educativa crítica, não reprodutiva e essencialmente ‘demascaradora’ da realidade e que possa ser capaz de transformar e que esta depende de cada um, já pelo simples modo como olhamos as coisas.

É certo que a educação escolar precisa dialogar com a realidade, precisa ser reveladora das condições existenciais que não são fatos dados. Precisamos politizar pela educação e, dessa forma, o movimento consciente dos sujeitos pode, por si mesmo, colocar-nos em estado poético e utópico, auxiliando cada ser humano a ser, portanto, autor e co-autor diante da sociedade.

Considerações às escolas do campo

Das concepções e referências contextuais de Paulo Freire, o que trago para as reflexões de educação do campo, aqui especialmente, a educação escolar às margens dos rios, das águas e das florestas de Abaetetuba?

O legado de Paulo Freire traz a experiência educativa da participação, do diálogo, da criação e da estética enquanto pressupostos de uma educação escolar crítica e transformadora para e com os sujeitos. Nessa perspectiva a prática educativa só pode disseminar que o educar é substantivamente formar, sendo este, o ponto central da formação docente, trazendo o caráter político necessário ao profissional e, conseqüentemente, para sua prática. Uma ação profissional diferenciada e singular por se tratar de (trans)formadores de ciência e, responsabilmente, de consciência política cidadã, exige de seus protagonistas clareza do caminho a seguir.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), o autor menciona os saberes essenciais à prática educativa situada pelas dimensões política, social, ética e estética de uma educação libertadora. Diz Freire, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (p.26) Tal concepção nos adverte para o fato de que os processos de ensino-aprendizagem exigem do(a) educador(a) a pesquisa enquanto mola propulsora na constituição da epistemologia dos saberes da profissão. Envolve a capacidade de se perceber aprendendo no momento em que ensina e que ensinar é aprender constantemente.

Outra importante contribuição diz respeito à ciência enquanto sistematização de verdades provisórias. Nesse sentido afirma: “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certo de nossas certezas”. (p.30) Lida com uma ciência dinâmica, paradoxal, relativa, que não comporta verdade absoluta, que não tem um único método, mas cuja essência é humana, de seres únicos, portanto, de educandos(as) que não são iguais. E que o espaço da sala de aula é uma unidade na diversidade.

A formação docente envolve a totalidade do sujeito que se profissionaliza educador(a), pois é também sujeito social. Em outros termos, a formação docente precisa ser entendida enquanto um processo que é constituído de múltiplas dimensões, alicerçado pelo trajeto da pessoa, uma teia envolvida pelo modo de estar no mundo, um processo construído, de que fala Freire (1997):

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino,

de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e anos. (p.79)

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos. (p.87)

Ser educador(a) é construir-se educador(a), admitindo os significados e sentidos humanos, carregados de valores, normas, sentimentos, emoções que podem ser transgredidas, ou não, no intuito da transformação dos sujeitos. Assim, o construir-se educador(a) pressupõe:

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 enquanto exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p.102)

Como síntese, as concepções valorativas do autor incitam propor rupturas e alterações na cotidianidade das práticas educativas e alimentam a convicção de que os saberes da cultura ribeirinha formam os pontos de partida e de chegada das ações educativas, dada sua dimensão transformadora, coletiva, diferenciada e diversa.

A singularidade rural/ribeirinha, expressa na valorização do campo como espaço de vida, cultura e trabalho pode imprimir à escola a aprendizagem coletiva de:

- a) articular diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo na dinâmica formativa dos envolvidos com a escola;
- b) conhecer as histórias da população do campo como importantes para a prática educativa;
- c) validar os saberes acumulados dos ribeirinhos como mediação diante das diversas áreas de conhecimento;
- d) envolvimento entre escola e movimentos sociais existentes, enquanto contribuição relevante para as relações sociais tão engessadas entre escola e comunidade escolar;
- e) atuar na perspectiva da metodologia da alternância enquanto exercício 'outro' de fazer curricular e este seja agregador das experiências culturais das comunidades do campo, ratificando uma troca interativa entre cultura, saberes e conhecimento científico, elementos pertinentes à substancial formação humana em qualquer contexto social.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **A etnografia da prática escolar**. 8ªed. São Paulo: Papirus, 1995.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Política e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v. 23).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.

_____. **À sombra desta mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2001b.

FREITAS, Ana Lúcia de. **Pedagogia da Conscientização – Um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 2ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação: um estudo Introdutório**. 10ª ed. São Paulo: Cortez,1997.

O DIÁLOGO ENQUANTO MODO DE ENSINAR E PESQUISAR: REFLEXÕES DE DUAS ESTUDANTES E EDUCADORAS, A PARTIR DOS ENSINAMENTOS FREIREANOS

Eliane Aparecida Bacocina
Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação - UNESP Univ Estadual Paulista - Rio Claro / SP Brasil
Professora no Curso de Artes Visuais da FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira / SP - Brasil
Email: elianeab3@gmail.com

Débora Sara Ferreira
Graduanda em Pedagogia pela UNESP Univ Estadual Paulista - Rio Claro / SP Brasil
Bolsista no PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos) UNESP - Rio Claro/ SP- Brasil
Colaboradora no Ambulatório Médico de Especialidades -Fundação do Desenvolvimento da Unicamp- FUNCAMP- Rio Claro-
SP/ Brasil
Email: debily_ferreira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão teórico-metodológica sobre o diálogo em Paulo Freire e sobre os modos como essa perspectiva dialógica, tão presente em seu método e em seus textos têm movido nossas experiências de ensino e pesquisa. Construimos nosso texto em forma de diálogo, considerando que essa é uma metodologia bastante presente nos textos de Paulo Freire, e nele vamos apresentando nossas experiências e reflexões. Reflexões que partem de nossa prática como educadoras e dos conhecimentos que adquirimos cotidianamente com nossos educandos, além de trazermos exemplos de nossas pesquisas, já realizadas ou em andamento. Como referencial teórico trazemos a obra de Paulo Freire, em especial as obras A importância do ato de ler e Pedagogia da Autonomia. No diálogo apresentado, fazemos referência aos projetos de extensão e trabalhos de graduação, pós graduação, Mestrado e Doutorado que desenvolvemos e dos quais participamos. Entre os temas abordados estão os conhecimentos adquiridos a partir dos estudos de Paulo Freire, experiências de ensino, experiências de pesquisa, formação do educador e reflexão sobre a própria prática e a importância do diálogo e da valorização dos saberes dos educandos. Refletimos sobre o quanto o legado de Paulo Freire tem a nos ensinar nos dias de hoje e sobre o quanto é importante que a sociedade contemporânea retome seus conhecimentos, principalmente no que diz respeito à educação. Finalizamos o texto destacando três atitudes freireanas que consideramos necessárias para a educação no século XXI: compartilhar, ouvir e conhecer. Desafios que se fazem necessários e urgentes para a sociedade atual.

Palavras-chave: Diálogo - humanização - formação do educador

Olá, Débora,

Saudações freireanas!

Lembra daquela nossa ideia de discutir Paulo Freire e as lições deixadas por ele e que tanto têm nos encantado? Impossível não trazer seus ensinamentos para nossos modos de ensinar, de ouvir e nos relacionar cotidianamente com nossos educandos, não é mesmo? E em nossas pesquisas, então? O quanto ele está presente, nosso querido mestre de barbas brancas... Alguns desavisados pensam que seus conhecimentos estão ultrapassados, mas lendo esse autor, um trecho aqui, outro ali, impossível não perceber que ele dizia coisas das quais hoje estamos tão necessitados...

E relendo seus textos, folheando seus livros, observo que uma característica forte que ele tem nos mostrado é seu modo dialógico de abordar tanto os educandos, sujeitos de sua educação libertadora, quanto os companheiros de reflexão com os quais desenvolveu alguns de seus livros. A mesma perspectiva é trazida em relação ao diálogo com o conhecimento, pelo qual ele tinha tanta paixão, não apenas em adquirir, mas também em compartilhar.

Então, fiquei pensando, por que não desenvolvermos essa nossa discussão da forma como ele nos ensinou? Dialogando, conversando e, dessa forma, construindo nossas reflexões, podemos trocar ideias, aprender uma com a outra e, nesse movimento, permitir sermos transformadas em nossas práticas educativas e de pesquisa. Que tal?

Olá, Eliane!

Saudações freireanas!

Primeiramente fico lisonjeada pelo convite. Refletir acerca das questões que Paulo Freire nos traz acerca de nossas práticas educativas, nossos diálogos e nossas formas de encarar e tratar o mundo sempre me encanta... a questão da autonomia tanto do mestre quanto do aprendiz nos faz refletir o quanto essa prática de leitura nos faz olhar o mundo de outras maneiras, outras perspectivas... talvez um novo olhar se manifeste entre nós.

Paulo Freire sempre me inspira quando planejo nossos encontros, pois quando em seus diálogos ele diz que o mestre aprende ao ensinar e o educando ensina ao aprender, trago de concepção para meu olhar com os educandos e realmente acredito que eu como mestre aprenda muito ao ensinar e acredito que nossos educandos ensinem, realmente, ao aprender. Isso me toca, me move e me fascina!

Mas Eliane, me conte mais acerca do seu contato com Paulo Freire, gostaria de saber mais sobre o que meus colegas pensam a respeito de seus diálogos.

Débora, você não imagina como sua curiosidade me deixa feliz. Sempre me emociona recordar meu encontro com Paulo Freire, pois ele representou um divisor de águas em minha trajetória como educadora e, portanto, como gente.

Em 2003, logo após concluir o curso de Pedagogia na UNESP, ao participar da atribuição de aulas no município de Cordeirópolis, aqui no interior de SP, onde resido e atuo como professora desde 1998, escolhi trabalhar com uma sala do chamado Ensino Supletivo, uma sala de alfabetização de adultos. Como eu trabalhava como professora de crianças havia cinco anos, ao adentrar aquele espaço, observei como tudo era diferente: o local mais silencioso, os educandos atentos e ao mesmo tempo, sedentos de aprender. Na mesma época iniciei o Curso de Especialização em Alfabetização, novamente na UNESP e, ao ser questionada sobre o tema para a monografia de conclusão do curso que nesse momento se iniciava, logo me veio a certeza de que era com aqueles meus educandos que eu gostaria de aprofundar meus estudos sobre alfabetização. Esse aprofundar, ao qual me refiro, não é no sentido de olhar para as dificuldades que eles traziam, mas sim aprender com eles. Com tudo aquilo que eles me mostravam que sabiam e conheciam, com o pedaço de Brasil que eles conheciam, tão diferente do chão asfaltado do município onde eu morava. Com o modo como eles viam uma placa de ônibus quando precisavam usar o transporte público, com a leitura que faziam de uma embalagem de margarina quando iam ao supermercado, com os cálculos que meu aluno pedreiro fazia ao trabalhar na construção de uma casa, enfim, com cada detalhe de aprendizado que eles me contavam durante os momentos em que nos encontrávamos em sala de aula.

Para minha alegria, um dos primeiros textos estudados nesse curso foi A importância do ato de ler, (1993) de nosso mestre Paulo Freire. Foi essa leitura, já realizada em outro momento de minha trajetória escolar, mas nesse momento revivida, que me ajudou a organizar uma metodologia de trabalho pedagógico para alfabetizar meus educandos. A partir da sequência que eu fui identificando naquele texto, construí um roteiro de trabalho e organizei um material constituído por imagens artísticas, músicas e poesias que pudessem ser oferecidas para leitura em sala de aula. Pensei nesses materiais a partir dos relatos que eles traziam para as aulas, que deixavam claro como as imagens eram significativas para eles. Não só as imagens, como todos os sentidos... me parecia, em alguns momentos, que a leitura de mundo deles era muito mais atenta e mais rica que a minha, priorizada pelas letras e palavras. E Paulo Freire traduzia isso em palavras naquele texto, quando descrevia, por exemplo, as águas do rio brincando de geografia, as cores das mangas que ele “amolegava” em seu quintal e tantos outros pequenos detalhes que me mostravam o quanto é intenso o processo de leitura e que este vai muito além do que se vê escrito numa folha de papel. O resultado do trabalho com os educandos foi riquíssimo, pois após as leituras compartilhadas de cada material a eles apresentado, eles me contavam fatos de suas histórias de luta, traziam reflexões e lições de vida e, com isso, rompiam muitas das barreiras que os afastavam das margens das páginas escritas. Iniciavam seus processos de leitura da palavra escrita, enriquecidos por suas leituras de mundo.

Nessa época, “devorei” muitos livros de Freire, e em cada um deles ficava claro o papel do educador, papel que é político, que é humano e que é humanizador. Reforço aqui a fala que você utilizou - quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Essa lição aprendi na sala de aula, e junto com Paulo Freire, tive como mestres aproximadamente 20

educandos, de diferentes idades, que me mostravam isso no dia a dia. E para você, quem é Paulo Freire? Como é trabalhar com jovens e adultos?

Eliane, trabalhar com jovens e adultos a principio me foi uma missão diferenciada de tudo aquilo que me imaginava fazendo no campo da Pedagogia. Em 2013 comecei a participar do PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos) da Unesp de Rio Claro, no qual todas as quartas-feiras íamos ao bairro Bom Sucesso realizar os encontros na Ong Arte e Vida e às sextas- feiras participávamos dos encontros que ocorriam na universidade com a turma da informática.

Trazer questões que possam auxiliar os educandos na questão da leitura, me fez refletir ao longo do tempo o quanto a importância do ato de ler de Paulo Freire, suas reflexões e vivências que nos trazem neste diálogo se fazem presentes em nossos encontros, nos quais procuro elaborar aulas com objetos cotidianos, falas cotidianas e como tudo isso contribui com grande importância para o crescimento de nossas educandas e por fim com nosso crescimento enquanto educadoras que, a cada encontro que fazemos, parte do diálogo que estabelecemos com as educandas e o quanto é de extrema importância para nosso crescimento acadêmico e para nossas educandas é um momento muito enriquecedor.

Hoje já estou indo para o meu segundo ano de PEJA, e confesso que o público de jovens e adultos me encantou, enquanto as leituras de Paulo Freire vão norteando meu olhar para pensar minhas próprias vivências como educadora, refletir acerca de nossos encontros tanto com os educandos, quanto os próprios colegas do laboratório de pesquisa. Percebo o quanto as leituras de Paulo Freire, sua leitura de mundo, têm influenciado as questões pertinentes que permeiam nossos cotidianos.

Aprender a cada dia que passa é a maior riqueza que um educador pode ter e maior ainda é quando se aprende com os próprios educandos e conseguimos ter a marca perceptível de que eles também podem aprender conosco, que troca de experiências, não é, Eliane? É fantástico pensar a educação nestes “moldes” onde qualquer forma de hierarquia possa ser quebrada.

Realmente, Débora, a maior boniteza desse nosso trabalho como educadoras é quando temos a capacidade de aprender com nossos educandos. Sermos mestres sim, mas também sermos aprendizes. Paulo Freire nos mostra em cada um de seus textos que não devem existir hierarquias entre quem ensina e quem aprende. Um educador arrogante que chega perguntando: “Sabe com quem você está falando?”, além de perder o respeito daqueles a quem deve conquistar, perde também grandes oportunidades de aprender e adquirir novos conhecimentos. Que bonito esse trabalho que você realiza com essas educandas, respeitando seus saberes e, ao mesmo tempo, auxiliando-as a saber mais.

Isso me faz pensar a respeito do trabalho que desenvolvi no Mestrado em Educação, em continuidade ao trabalho da Especialização com os educandos, que relatei em minha fala acima. Propus a algumas professoras de EJA que participassem

comigo de encontros de formação. Eram encontros, a exemplo do trabalho desenvolvido com os educandos, a partir da leitura de imagens artísticas, que tinham como fio condutor algumas temáticas: identidade, formação, sentimentos e trabalho. Tais encontros iniciavam com a leitura das imagens e seguiam com relatos que as professoras traziam a partir da própria prática na EJA, encerrando-se com uma proposta de produção artística. Pode-se dizer que eram entrevistas a partir de imagens, mas que tinham o objetivo de contribuir para a formação, um papel formativo. Pois bem, realizamos sete encontros e, em determinado momento, após quatro encontros, elas foram surpreendidas quando, ao invés de imagens de artistas famosos, ali estavam, para leitura, produções dos educandos da minha pesquisa lado a lado com produções que elas próprias haviam realizado nos encontros anteriores. A partir daí, foi possível pensar no quanto é possível aprender com o educando, nas palavras de uma das professoras participantes, no quanto aquele aluno que está ali tem de conhecimento e o quanto nós temos que saber ouvir. Como Paulo Freire coloca, em *Pedagogia da Autonomia* (2004), “ensinar exige saber escutar”: “Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 2004, p. 119).

Novamente, com o escutar, retomamos a ideia de diálogo, diálogo que pressupõe abertura para aprender com o outro.

E, Débora, e você? O que tem aprendido com seus educandos?

Eliane, cada encontro um novo desafio, confesso!

Quando penso nossas atividades embasadas em questões freireanas, levo a cada dia materiais que remetam a lembranças do passado, como textos, imagens, pessoas conhecidas, que valem o debate e viram leitura, assim aprimorando nosso conhecimento. Às vezes é preciso pensar alguma atividade voltada para a culinária, logo elas se interessam muito mais e eu, como educadora, aprendo muito com as educandas questões da cozinha. Já quando levamos matemática, podemos problematizar uma compra no mercado ou até mesmo criar problemas cotidianos, como somar as contas de casa, as contas do mercado e o que vale nesse campo é a imaginação, que vale ressaltar, é auxiliada com a imaginação das educandas, que dizem o que desejam aprender, escrever e nos dão muitas ideias.

Dona Clemência é uma de nossas educandas do Bom Sucesso que, além de assídua nos encontros, é muito participativa. Em uma de nossas aulas no bairro Bonsucesso, pedi para que as educandas falassem de algo que lhes tivesse marcado na vida, um objeto, um lugar ou até mesmo uma pessoa e descrevessem.

Dona Clemência começou a descrever, e optou pela fazenda onde morou com a família há muitos anos atrás:

Professora, eu quero falar da fazenda que morava, este lugar marcou muito minha vida e minha história. Localizada numa cidadezinha logo perto de Rio Claro, morei muitos anos com meus filhos e com meu marido.

Na fazenda tinha muitas árvores, muitos bichos, muitas flores, tudo de bom que a natureza pode nos oferecer estava lá.

Enquanto ouvia Dona Clemência falar, me reportei a um trecho da importância do ato de ler, em que Paulo Freire falava da sua casa:

A casa velha, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 1994, p.13).

Pude perceber o crescimento de cada um de nossos educandos a partir de suas leituras cotidianas que se fazem e refazem na sala de aula a partir da composição das próprias palavras. E a partir desse momento podemos estabelecer conexões cotidianas com as experiências vividas em sala de aula.

Eliane, estas experiências que em sala de aula podem se tornar o princípio pelo qual elaboramos nossas aulas, fazem a diferença e podem proporcionar para o sujeito uma maior compreensão do mundo que está a sua volta e proporcionar que o mesmo tenha o contato com o mundo das letras partindo deste princípio.

Realmente, Débora, aprendemos com todos os nossos educandos, mas alguns se tornam especiais pela forma como nos tocam, como é o caso de Dona Clemência para você.

E quantas pessoas nos tocam, em suas maneiras singulares de estar no mundo... E posso dizer que isso não acontece apenas na EJA, mas em todos os níveis de ensino. Eu mesma tive no ensino superior, alguns alunos que transformaram meus modos de ver o mundo, a partir do modo como habitam nele. Alguns alunos, para os quais cheguei a dizer: “O mundo precisa conhecer você e sua história”. Uma delas é Ludimar. Ludimar, no primeiro dia de aula do Curso de Pedagogia em uma faculdade na qual fui professora, se destacava por entre as carteiras da sala de aula com seus cabelos brancos em meio às meninas e meninos recém saídos da adolescência. A disciplina se chamava Oficina de Leitura e Produção de Textos. Ela se apresentou como poeta e, a cada aula, me surpreendiam os conhecimentos que ela trazia a respeito da língua portuguesa. E contou sua história: devido à sua condição de mulher, não foi autorizada a estudar, primeiramente pela mãe, depois pelo marido. Ler sempre foi sua paixão. Escrever, sua maior forma de expressar seus sentimentos, sua forma de estar no mundo. Mesmo sem permissão, lia e escrevia escondido e seus poemas ficaram, por muito tempo, guardados na gaveta. Após ficar viúva, voltou a estudar e começou a mostrar seus poemas ao mundo. Primeiramente aos professores, depois a colegas em grupos de poesia, ao mundo, por meio de concursos literários e, atualmente, em livros publicados. Faz parte de um grupo de poetas do litoral que produz literatura marginal periférica, o Sarau das Ostras. Conheci Ludimar em 2010 e dois anos depois, chegou ao mesmo curso o Nego Panda, outro integrante do grupo que participa também de um grupo de rap. A cada aula, uma nova “briga”, no bom sentido, quando eu falava sobre a importância da revisão de textos, reescrita, etc. Ele não revisa nenhum de seus poemas e faz críticas à hierarquia literária que existe em nosso país. Por meio, mais uma vez, do diálogo, com Ludimar, Nego Panda e mais três participantes do

Sarau, conheci mais sobre o movimento da literatura marginal periférica, pensei ainda mais sobre os saberes populares. Hoje a poesia e os modos de criação são temas de minha pesquisa de Doutorado e eles são participantes de minha pesquisa. Pesquisa que surgiu da curiosidade, do olhar para o outro de forma humanizada e humanizadora. De minha atividade de ensinar, surgiu a necessidade de pesquisar. Voltando novamente a nosso querido inspirador:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem encontram-se um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004, p. 29).

Quantas novidades descobrimos e queremos anunciar, não é mesmo, Débora?

Ah, e falando sobre pesquisa, como você vê a inter-relação entre ensino e pesquisa? Há relação entre seus modos de ensinar e pesquisar?

Então, Eliane, o meu momento de pensar o meu projeto de pesquisa chegou e eu sinceramente tive de quebrar a cabeça e deixar que o sentimento falasse o que eu deveria pesquisar.

Trabalho há muito tempo no SUS, como colaboradora, fui fazer Pedagogia e nunca pensei que meus dois mundos tão distantes pudessem se encontrar um dia em um projeto de pesquisa.

Trabalhando cotidianamente com pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS, fui percebendo ao longo dos dias algumas dificuldades que estas pessoas apresentam no quesito “cuidar da própria saúde”. Isso ao longo do tempo foi me inquietando, pois percebia que pessoas por não terem domínio da leitura, perdiam consultas médicas importantes, exames importantes e quando o faziam não tinham compreendido o preparo, logo não poderiam realizar os exames.

Quando penso em pesquisa, me remete muito àquilo que nos move, nos inquieta, nos instiga, e refletir acerca das práticas de ler e escrever de pessoas pouco escolarizadas no contexto do SUS hoje é o que me move refletir sobre a educação do nosso país, meu trabalho no PEJA e minha graduação em Pedagogia.

Eliane, confesso a você que minha pesquisa está apenas começando, e tem sido um grande desafio refletir sobre estas práticas de leitura neste contexto. Hoje não sinto meus mundos tão distantes, além de refletir acerca das práticas destas pessoas, sinto-me encorajada a, de alguma forma, colaborar com a minha pesquisa para a vida destas pessoas e suas respectivas formas de olhar o mundo.

E como nosso mestre Paulo Freire reflete acerca das práticas cotidianas que podem auxiliar no aprendizado dos jovens e adultos, acredito que minha pesquisa, partindo deste contexto, possa futuramente contribuir para que os cidadãos possam aprender a partir do mesmo.

Realmente, Débora. Com certeza, sua ideia inicial de pesquisa tem tudo para dar certo. Nunca perca de vista essa ideia de contextualizar as coisas e dessa coisa bonita que você chama de “deixar o sentimento falar”.

Mas, voltando à ideia do diálogo... estive pensando esse dias algo interessante sobre o diálogo analisando os dados de minha pesquisa atual. Dialogar não é chegar com uma ideia e sair da mesma forma. A maior característica do diálogo é a transformação. Transformação de quem ouve e transformação de quem fala. Quando se chega a uma aula ou qualquer situação em que ocorra o diálogo, com uma fala pronta e totalmente planejada, não fazemos nada além daquilo que Paulo Freire critica quando fala sobre a educação bancária. A educação libertadora é aquela que faz crescer e, volto aqui, à questão do “escutar”. Nas entrevistas que estou realizando para o meu Doutorado, aconteceu algo interessante. Como já havia comentado, minha pesquisa tem como tema a linguagem poética e estou trabalhando com os cinco participantes do Grupo Sarau das Ostras. Pois bem, antes de iniciar nossos encontros, enviei a eles um roteiro de perguntas sobre as quais conversaríamos. Roteiro elaborado por mim, pesquisadora, cujas perguntas estavam relacionadas às questões de formação e processos de criação realizados por eles. No entanto, ao chegar ao nosso encontro, a conversa foi tomando outros caminhos, muito parecidos com os chamados círculos de cultura que Paulo Freire realizava. Estavam todos reunidos, e cada um dos participantes ia comentando, ao seu modo, sobre os temas combinados. Às vezes, um deles, que seria apenas o entrevistado, começava a perguntar ao outro sobre questões pelas quais eles tinham curiosidade. Mais uma vez, rompeu-se a hierarquia. Não havia, como se prevê numa entrevista, alguém que pergunta e alguém que responde, alguém que sabe e alguém que não sabe. A chamada “entrevista” virou uma roda de conversa, na qual, mais que gerar material para uma pesquisa acadêmica, todos puderam aprender mutuamente.

Eliane, falando em roda de conversa...

Pensando em tudo o que tenho aprendido ao longo dos anos no PEJA, posso destacar como as rodas de conversa tem sido importantes para minha formação, ouvir o que o outro tem a dizer nos é sempre um desafio, mas as conversas no projeto sempre foram prazerosas e de muito aprendizado.

As rodas de conversa se tornam momentos de diálogo, onde refletimos a partir dos autores, destacamos nossas vivências cotidianas, logo estabelecendo um paralelo com todas as questões.

O PEJA, a meu ver, mudou meu olhar acadêmico, e hoje olho para a educação com outros olhos, outras perspectivas, enfim, o projeto mudou minha forma de refletir sobre muitas questões.

Acredito que assim como o projeto, as rodas de conversa são de extrema importância para o compartilhar, ouvir e conhecer.

Compartilhar... ouvir... conhecer... Débora, quanta riqueza nessas três palavras... Palavras que nos remetem a atitudes tão simples e, ao mesmo tempo, tão raras de se encontrar verdadeiramente. O bonito de tudo isso é que quem nos ensina essas três coisas, na maioria das vezes, não são os livros acadêmicos, escritos em linguagem muitas vezes difícil, mas os saberes de pessoas simples e humildes. Pessoas que, muitas vezes, dizem não saber, mas quantas coisas têm a nos ensinar..

Ah, se a educação na contemporaneidade, com tanta informação e tanta velocidade, tivesse como prioridade esses três pilares. Podemos dizer que uma educação sem diálogo não forma cidadãos, tampouco transforma consciências. Podemos dizer que Paulo Freire, com sua aparente simplicidade e sua imensa sabedoria, tem muito a ensinar a todos nós.

Enfim, o tempo passou, nossa conversa fluiu, não é mesmo? Poderíamos ficar aqui o dia todo conversando, não fossem as obrigações que nos chamam...

Pois é, Eliane, os desafios contemporâneos nos chamam.
Obrigada pelo nosso momento de diálogo! E até a próxima!

Abraços, Débora!

Que tenhamos ainda muitos espaços de discussão como esse...

Referências bibliográficas

CAMARGO, Maria Rosa R.M.; JOAQUIM, Felipe Ferreira. (Org.). PEJA **Rio Claro como espaço de formação:** nossas práticas, nossas histórias. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. , p. 13-27.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

AS NARRATIVAS E AS RODAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisa Daminelli
IFRS-Campus Osório
RS/Brasil
daminelli.elisa@gmail.com

Fernanda Medeiros de Albuquerque
Colégio Militar de Porto Alegre
RS/Brasil
proffernanda.albuquerque@gmail.com

Resumo

Este texto relata uma experiência de formação docente realizada no curso de Pós - Graduação em Educação Básica Profissional, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). O curso atende professores do Instituto Federal e das redes estadual e municipal do litoral norte gaúcho. O objetivo da proposta foi promover a formação continuada de docentes através do diálogo em Rodas de Formação e de escrita de histórias sobre experiências docentes. As Rodas de Formação são espaços de partilha de experiências e se constituem como uma ferramenta para a formação docente. As histórias são propostas de escritas individuais, sobre vivências e experiências docentes, que contribuem com a reflexão sobre a prática profissional. A proposta consistiu em encontros semanais durante um semestre, nos quais os alunos faziam a leitura de textos relacionados à formação docente. Os textos eram discutidos em aula e os alunos eram desafiados a escrever uma história contando suas experiências em educação. No encontro seguinte, as histórias eram compartilhadas com o grupo para incentivar a partilha de experiências, a percepção da limitação teórica da discussão e à busca de novas leituras. Ao longo das aulas se observou que os alunos com pouca ou nenhuma experiência docente quase não participaram das atividades e não manifestavam suas opiniões nas discussões. Os alunos com mais experiência docente monopolizavam as discussões e relataram no final do semestre que a proposta da disciplina foi interessante e que poderia ser melhorada. Através da escrita de histórias percebeu-se a dificuldade dos alunos em se visualizarem como professores, e como tal, como seres que têm e produzem conhecimento. A escuta foi pouco exercitada nas Rodas de Formação, mostrando que a aprendizagem construída por meio da troca de experiência entre colegas de profissão ainda é pouco valorizada pelos alunos do curso.

Palavras-chave: formação docente - rodas de formação - escrita

INTRODUÇÃO

Neste relato apresentamos uma experiência com atividades realizadas em um curso de pós-graduação em Educação Básica Profissional, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no Campus Osório. Este curso surgiu da necessidade da própria instituição em qualificar seus docentes, em especial, os professores com formação na área técnica e que não possuem licenciatura.

Os Institutos Federais são instituições de ensino que atuam na educação básica com formação técnica e também na educação superior. Diante disso, muitos docentes com formação na área técnica não são licenciados, mas atuam na Educação Básica com o Ensino Médio. Tal situação precisava ser readequada para atender a legislação vigente, na qual se indica que existe a necessidade de formação em cursos de licenciatura para atuação na Educação Básica. Considerando estas colocações, o IFRS Campus Osório, a partir da mobilização de seus docentes licenciados e que possuíam titulação de mestres e doutores, organizou a proposta de um curso de formação de professores. Este curso teve uma edição, e depois foi remodelado para originar a pós-graduação em Educação Básica Profissional.

O curso de pós-graduação em Educação Básica Profissional tem como objetivo propiciar ao professor do Ensino Básico e do Ensino Básico Profissional instrumental teórico que o capacite a refletir sobre a dinâmica da relação ensino e aprendizagem, integrando os saberes pedagógicos ao promover a superação entre “o saber” e “o fazer” de sua prática docente. O curso atende professores do próprio IFRS e também das redes estadual e municipal na região do litoral norte gaúcho.

No currículo do curso está contemplada uma disciplina intitulada Investigação da Prática Profissional que tem por objetivo proporcionar um espaço de diálogo entre os professores, buscando a partilha de saberes, angústias e desafios, além da construção coletiva de estratégias para a sala de aula. Esta disciplina foi ministrada no segundo semestre do curso, e este trabalho pretende fazer um relato e uma breve reflexão acerca da experiência realizada com os alunos do curso. Iniciaremos apresentando a proposta da disciplina e seu planejamento relacionando com a proposta de rodas de formação. Depois faremos um relato das atividades realizadas ao longo do semestre e da participação e receptividade dos alunos do curso. Por fim, avaliaremos a experiência apontando suas potencialidades e fragilidades.

O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL E AS RODAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

O planejamento inicial da disciplina contou com a seleção de diversos textos, artigos ou capítulos de livros que seriam lidos e discutidos nas aulas, e que serviriam como motivadores para a reflexão e para a produção escrita individual dos alunos. A proposta era promover o diálogo entre os professores em Roda, e a partir da partilha de experiências e saberes constituir a formação docente. A configuração em roda pode instigar a comunicação. Os sujeitos conseguem se olhar e com isso as

interações são percebidas com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências. Quando se está em roda, as trocas acabam sendo inevitáveis e conseguimos por meio dela, conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e manifestações.

Compreende-se que:

Na partilha é necessário perceber como o outro escuta o que foi dito. Ao ensinar aos outros o que sabe, o sujeito consegue além de contribuir para a formação dos demais participantes da Roda, aprender mais a partir de um exercício de escuta e reflexão sobre a sua própria fala. É entendido, portanto, que as Rodas de Formação trazem a ideia de retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem. (Albuquerque, 2012, p.23)

O primeiro texto escolhido para trabalhar com os professores tinha o título “De abobrinhas a troca de figurinhas”, no qual seus autores evidenciavam a importância do diálogo e da partilha de experiências na formação docente, conforme podemos observar no excerto a seguir:

As professoras e os professores, entre si, trocam informações sobre o modo como desenvolvem suas atividades, os recursos que utilizam para trabalhar com determinadas turmas, as dificuldades que encontram, os impasses a que chegam, os “pontos” do programa e sua sequência, os tipos de exercícios etc. Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender a ser professora e professor, por muitas razões entre as quais destaco: ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajuda; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola. (Azevedo, 2004, p.11)

A partir da leitura e discussão desse primeiro texto, os professores foram convidados a escrever uma história contando sua trajetória profissional. Outros textos foram discutidos ao longo do semestre, mas o foco era a produção escrita individual e a partilha de saberes e experiências nos encontros presenciais. Acreditamos que a narrativa de histórias de sala de aula e de suas experiências e vivências como aluno e como professor servem para desencadear o processo de reflexão, o pensar sobre a prática. As contradições, os conflitos, as resistências e os limites do processo de formação dos professores, ao serem narrados, podem contribuir para a sua compreensão e provocar mudanças (Souza, 2010).

Antes de escrever é preciso pensar sobre o que se vai escrever. Como escreve Clarice Lispector “é na hora de escrever que

muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”. (Lispector, 2010, p.85)

Acreditamos que o exercício da escrita provoca essa consciência sobre a prática, e faz pensar em coisas que podem ser readequadas, melhoradas ou corrigidas. Depois da escrita, o momento importante é a leitura das histórias, partilha e troca de experiências, que contribui efetivamente para a formação docente. Conforme destaca Freire (2003):

...é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 2003, p.38)

Para Lima (2011) as rodas de formação assemelham-se aos círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Destaca ainda a importância do registro e do diálogo na roda de formação. A roda é entendida como um espaço/tempo de formação coletiva.

AS ATIVIDADES REALIZADAS E A PARTICIPAÇÃO E RECEPTIVIDADE DOS PROFESSORES

O curso de pós-graduação em Educação Básica Profissional do IFRS Campus Osório possui três semestres de duração, sendo que no primeiro semestre são ofertadas disciplinas mais teóricas da educação e relacionadas à pesquisa em Educação. Ao final do primeiro semestre de curso, houve muitas reclamações em relação à carga de leituras e trabalhos teóricos exigidos no curso. A disciplina de “Investigação da Prática Profissional” apresentou um enfoque um pouco diferente das disciplinas anteriores, focando na escolha de textos mais curtos para leitura, e incentivando discussões sobre a prática em sala de aula por meio de produções escritas sobre a experiência de cada um. Esse aspecto, inicialmente, trouxe uma nova perspectiva aos alunos do curso. A seguir faremos um relato de algumas atividades realizadas.

Como já citamos, a primeira narrativa solicitada foi sobre a trajetória profissional de cada um. Todos consideraram esta uma tarefa fácil, e percebemos que muitos utilizaram o mesmo texto que foi apresentado como memorial descritivo para o ingresso no curso. De certa forma, acreditamos que talvez o tema proposto para a primeira narrativa não tenha sido o mais adequado, uma vez que não houve o exercício de escrita e reflexão para aqueles que utilizaram o mesmo texto do memorial. No entanto, percebemos que alguns escreveram coisas novas, diferentes, mais pessoais, com mais emoção, como no trecho de uma aluna que copiamos a seguir:

“Preparei minha primeira aula como se fosse apresentar um trabalho na graduação e iniciei a prática. Muito interessante esse primeiro contato com o aluno e ao mesmo tempo assustador, pois eles me olhavam como se eu fosse expert no assunto e a The Best como professora e, no entanto, eu estava ali cheia de expectativa e cheia de dúvidas, mas tentando transmitir o meu melhor, pelo menos daquele momento.”

A escrita permite perceber a importância que a professora dá para o planejamento da aula, bem como a angústia em enfrentar os alunos pela primeira vez. Ela revela que, mesmo se preparando para a aula, sentia ainda insegurança e percebia a expectativa dos alunos no seu trabalho.

Após a leitura de algumas histórias e discussões sobre o papel do professor, as inseguranças e incertezas da profissão, foi proposta a segunda narrativa. O desafio era escrever sobre um professor que foi marcante em sua vida escolar, de forma positiva ou negativa, e destacar os motivos que o tornaram marcante. Na aula seguinte, escolhemos alguns trechos das narrativas que foram lidos no grande grupo, e pedimos que discutissem sobre os trechos apresentados. Separamos dois trechos, de alunos diferentes, que serviram de base para a discussão e para as questões que foram postas durante a roda.

“Ela tinha uma didática incrível e um brilho no olhar que encantava qualquer aluno, suas aulas eram ministradas com muito amor.”

“Ela aguçava a curiosidade dos alunos e as aulas eram maravilhosas porque todo mundo ficava quieto e prestava atenção.”

O primeiro trecho suscitou a discussão sobre a motivação do professor, que foi percebido pela expressão “brilho no olhar”. O que tornava aquela professora marcante, especial, era sua motivação de ensinar.

O segundo trecho trouxe a discussão sobre o que seria uma “aula maravilhosa”? Seria aquela em que todo mundo fica quieto e presta atenção? A partir dessas questões desafiamos os alunos para que narrassem uma aula, na qual foram professores, que tenha sido maravilhosa.

Para esta atividade os relatos foram muito diversos, cada uma em sua área de atuação. Porém, a motivação pode ser destacada como tema recorrente nas histórias. Em vários relatos, os alunos do curso contaram sobre a participação e envolvimento dos estudantes na atividade que estava sendo proposta, e pelas narrativas, as aulas maravilhosas não eram aquelas em que todos estavam quietos e prestando atenção, mas sim aquelas em que todos estavam envolvidos, empenhados e motivados na construção do saber.

Um dos últimos textos discutidos foi “Educar pela pesquisa é educar para a argumentação” (Ramos, 2012). A partir da leitura do texto, solicitamos que cada um escolhesse uma “tirinha” entre diversas que foram apresentadas, para escrever uma reflexão relacionando com o texto lido.

A figura a seguir apresenta a tirinha escolhida por um aluno e o comentário realizado por ele:

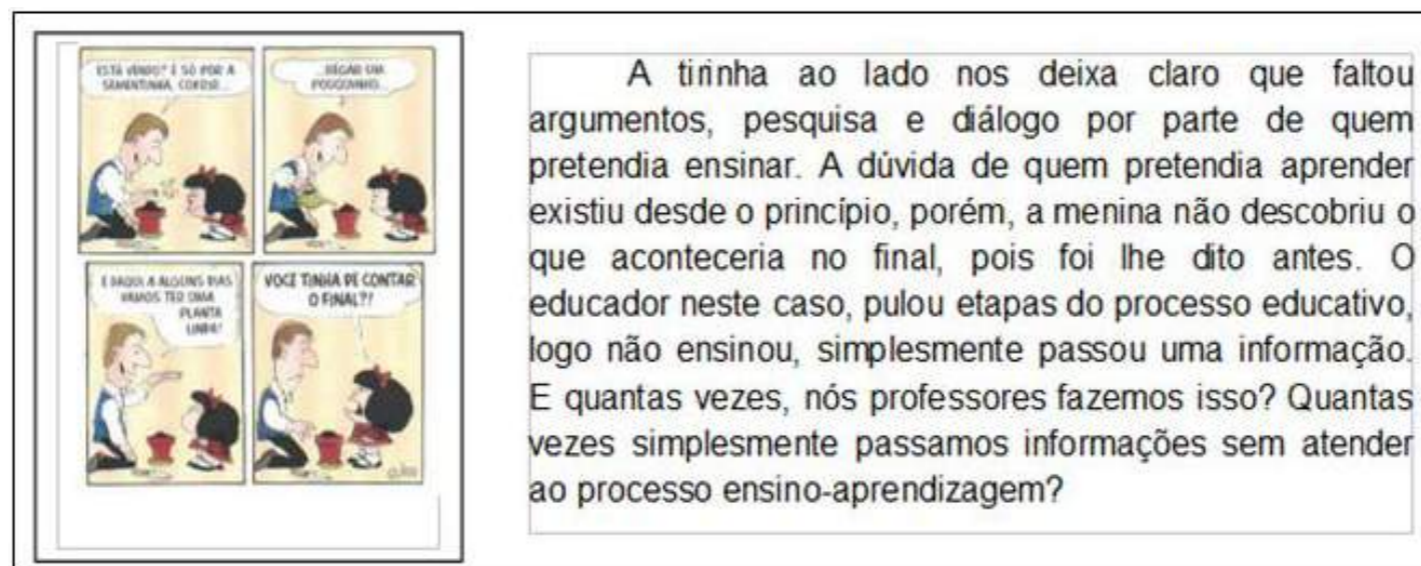


Figura 1- Trecho de uma narrativa de um aluno do curso

O aluno elenca algumas questões que possivelmente fizeram parte de sua reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, destaca o fato de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas que muitas vezes é isso que fazemos enquanto professores.

Outras atividades foram realizadas ao longo do semestre, no entanto, relatamos as atividades que tiveram mais relação com a proposta de rodas de formação, pois foram nestas atividades em que se realizaram as narrativas escritas e as discussões em grupo.

AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PROCESSO

Destacamos que o processo de formação docente é contínuo, e que a proposta de rodas de formação possibilitando o diálogo pode ser transformadora. O espaço e o tempo de ouvir e refletir sobre o que o outro nos diz, de aprender com a experiência do outro, é um espaço único de aprendizagem da docência.

Não é difícil notar que muitos de nós professores, ao revisitarmos nossa trajetória docente, percebemos que quando iniciamos na profissão éramos outros, com pouca ou nenhuma experiência, sem saber muito bem como se faz. Às vezes cheios de teorias, mas sem conseguir relacionar com as questões práticas. Muitas vezes recorremos aos colegas mais experientes para consultar ou tirar dúvidas de coisas simples, mas que pela falta de vivência não conhecíamos.

Aprender a docência requer prática, se aprende fazendo, conversando, dialogando, partilhando. Nesse sentido, acreditamos que a roda de formação é um espaço privilegiado e que poderia ser mais explorado na formação continuada dos professores.

Percebemos, ao longo do semestre, que alguns alunos do curso, menos experientes, em poucos momentos utilizaram o espaço da roda para trazer suas angústias e dificuldades. Na maioria das vezes, eles ouviram com atenção as sugestões e relatos de seus colegas. Parecia que eles não se sentiam à vontade para contar suas experiências e acabavam se comportando apenas como ouvintes e não como formadores.

A experiência com a disciplina foi positiva, porém alguns aspectos precisam ser melhorados. Percebemos que alguns alunos do curso não participavam das atividades, entre eles muitos tinham pouca ou nenhuma experiência, o que pode ter colaborado com a falta de participação. Esse grupo, geralmente, não fazia a narrativa escrita dentro do prazo previsto e, frequentemente, entregava o texto depois do encontro em que o tema havia sido debatido. Talvez os temas propostos para as narrativas e as discussões não estivessem adequadas para este grupo que acabava encontrando esconderijos na Roda. Poderia se pensar na possibilidade de trabalhar com grupos menores e com temas diferentes nas narrativas, pelo menos em alguns momentos, para que estes alunos se sentissem mais motivados a participar.

Outro aspecto observado foi o desinteresse que surgiu ao longo do semestre, talvez pelo cansaço de final de ano, ou pelas inúmeras tarefas que se acumulam nesse período. Observamos que nos últimos encontros os diálogos estavam menos interessantes, e tornavam-se repetitivos. Outra dificuldade encontrada foi o fato dos alunos do curso não se visualizarem como professores, e acreditarem que estão no curso para receber algumas receitas prontas, para serem formados, e não para se formarem. Este fato foi observado em alguns depoimentos realizados na avaliação final da disciplina.

Uma das alunas do curso nos surpreendeu ao relatar que entrou no curso com a expectativa de ser aluna e que o curso exigia dela uma postura de professora, manifestou que esperava sentar na cadeira e copiar a matéria, mostrando dessa forma que ainda não se percebia como professora em processo de formação. Outro aluno relatou que a disciplina pouco contribuiu, pois ficava nas aulas apenas escutando os relatos dos colegas, e que isso de nada lhe servia e que esperava uma aula dos professores.

Em contrapartida, muitos alunos relataram que a experiência de escrever sobre a própria prática foi algo novo e motivador, que serviu para reavaliar seu trabalho e pensar em alternativas para algumas ações. O diálogo entre colegas serviu para trocar experiências e motivar novos trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foi relatada a experiência com a disciplina Investigação da prática profissional do curso de pós-graduação em Educação Básica Profissional do IFRS Campus Osório. A escrita de histórias de sala de aula foi destacada como oportunidade de reflexão sobre a docência e como possibilidade de incentivo ao diálogo em Roda de Formação. Argumentou-se sobre as Rodas de Formação como oportunidades de aprendizagens coletivas, além de destacar a partilha de experiências e a escrita como possibilidades para que problemas não resolvidos individualmente possam ser resolvidos com o auxílio da discussão coletiva, contando com a presença de professores mais experientes e outros menos.

Entendemos que o trabalho coletivo e mediado permite melhorias desejadas por sujeitos que querem mudar a sua ação. As discussões de experiências associadas ao estudo de textos teóricos oportunizam reflexões, possibilitando a partilha das experiências entre sujeitos em diferentes estágios de aprendizagem, e também que problemas não resolvidos individualmente possam ser resolvidos com o auxílio da discussão coletiva. Para isso é necessário estar aberto para novas aprendizagens, para diálogos com outros pontos de vista e para vivências diferentes.

As dificuldades encontradas por alguns alunos do curso em manifestar suas experiências podem ser compreendidas como falta de momentos de partilha entre colegas de profissão ao longo da sua formação e pelo receio de se expor em Roda e mostrar possíveis fragilidades.

Destacamos que esta foi a primeira experiência da disciplina realizada no curso, que conta com sua primeira turma. Acreditamos que poderão ser realizados ajustes na proposta para que se torne mais eficiente. Enfim, assim como os alunos do curso, os professores do curso também estão em constante formação e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **Histórias de Sala de Aula nas Rodas de Professores de Química: Potência para a Formação Acadêmico-Profissional**. Tese (Doutorado). PPG Educação em Ciências. 110f. FURG, 2012. Disponível em: <http://www.argo.furg.br/bdtd/0000010062.pdf>
Acesso em jan.2015.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. De “abobrinhas” a troca de “figurinhas”. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (org.) **Formação de Professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O diário em Roda, Roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA**. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2011.

RAMOS, Maurivan G. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, R. LIMA, V.M.R. (Org.). **IN: Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas**. 2010. 182f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2010.

CONCERTOS DE LEITURA NA EJA: UM TRABALHO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE TRADUÇÃO

Francisco Canindé da Silva (UERN/CAWSL/PEDAGOGIA/AÇU/RN. E-mail: caninprof@hotmail.com)

RESUMO:

Este trabalho aborda como temática central processos metodológicos de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de experiência pedagógica realizada em uma rede municipal de ensino no período de 2001 a 2005. A proposta é traduzir um pouco do que foram e representaram os Concertos de Leitura na Educação de Jovens e Adultos – percursos, dificuldades e aprendizados, tanto para os professores, como para os estudantes e coordenação pedagógica envolvidos com a modalidade que, sentindo-se desafiados pelo analfabetismo, a evasão e a necessidade emergente de escolarização, propuseram uma inovadora metodologia de trabalho. Para compreendermos mais especificamente como a experiência se efetivou, fizemos uma incursão rememorativa, valendo-nos das lembranças e registros realizados no referido período, enquanto coordenávamos a modalidade de ensino e, valemo-nos também de registros de conversações realizadas com a então secretária de educação. A proposta metodológica articulou concepções de leitura, escrita e educação a partir de estudiosos como Alves (2001), Freire (1987, 1994, 1996), Paiva e Oliveira (2001), Pinto (1997), Brandão (1986), Tfouni (2002), Ferreiro (1994), Geraldi (2002) e tantos outros que, igualmente colaboram com a reflexividade da ação. O texto faz inicialmente uma breve caracterização da realidade social e educativa, geradora do quadro de não alfabetizados jovens e adultos no município, em seguida é feita uma contextualização da metodologia utilizada e os referenciais teóricos que sustentaram o saber/fazer dos envolvidos e, por último, traduzimos um pouco dos aprendizados e dos entrelaçamentos produzidos com a experiência metodológica de leitura. Desse modo, não apresentamos somente uma experiência pedagógica exitosa, mas um percurso traçado de lutas, inventividades, mudanças e transformações individuais e coletivas.

Palavras-chave: EJA. Concertos de leitura. Experiência pedagógica. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige, por sua natureza multirreferenciada, incessantes buscas metodológicas que possam garantir a efetividade e qualidade do processo ensino/aprendizagem. São muitas as inventividades didáticas, criadas cotidianamente por educadores em sala de aula e na escola, demonstrando preocupação política com esses homens e mulheres que, por motivos já muito conhecidos entre nós – pesquisadores, estudiosos e envolvidos, abandonaram ou sequer chegaram a frequentar a escola na infância e adolescência.

Os congressos, simpósios e conferências nesta área de conhecimento – EJA – têm valorizado as mais diferentes formas de expressão de professores, coordenadores pedagógicos e/ou dirigentes escolares que, de modo bem específico, enfrentam com criatividade as questões histórica e politicamente postas a esta modalidade de ensino.

Acreditamos que as experiências de sucesso são decorrentes de um trabalho engajado, comprometido com as mudanças individuais e as transformações coletivas e, por isso mesmo devem ser apresentadas como alternativas pedagógicas, a fim de fomentar o quadro de invenções didáticas que tão incansavelmente são produzidas pelos diferentes educadores em todo lugar/espço em que a EJA se faz desafiante.

Nesse sentido, nossa proposta é traduzir um pouco do que foram e representaram os Concertos de Leitura na Educação de Jovens e Adultos – uma experiência pedagógica de muito aprendizado, tanto para os professores, como para estudantes e coordenação pedagógica que, sentindo-se desafiados pelo analfabetismo, a evasão e a necessidade emergente de escolarização, criaram essa metodologia de trabalho.

O trabalho é tecido com fios da memória reflexiva e, por meio de lembranças de nossa participação como coordenador pedagógico da EJA na Secretaria Municipal de Educação, da qual fizemos parte por oito anos. Nessa tessitura, apresentamos inicialmente uma breve caracterização da realidade referente a modalidade de ensino neste período, em seguida contextualizamos a metodologia utilizada e os referenciais teóricos que sustentaram o saber/fazer e, por último, traduzimos um pouco dos aprendizados, os entrelaçamentos e perspectivas dadas pelo referido trabalho.

2 O LUGAR, OS LEITORES, A VIDA E A REALIDADE EMERGENTE

A experiência pedagógica dos concertos de leitura desenvolveram-se em Ipanguaçu/RN, município localizado a 200 km da capital do Estado, Natal/RN. O município situa-se na microrregião do Açu/Apodi e mesorregião Potiguar e, atualmente, tem uma população de 13.885 moradores com atividade de subsistência, predominantemente agrícola. Mas, a exemplo dos demais municípios nordestinos, sofre com longos períodos de estiagem, causando dificuldades de trabalho, assinalando por vezes a permanência do estado de pobreza e miséria social em seus contextos.

O município é reconhecido por suas terras férteis e, por isso tem abrigado há mais de vinte anos, empresas agrícolas multinacionais que exportam produtos para países europeus, norte-americanos e outros. Nessa relação, a agricultura doméstica deixou de ser uma realidade positiva, os pequenos produtores rurais foram obrigados a venderem suas terras, por falta de força comercial e a ausência de tecnologia de ponta para competir no mesmo patamar de autonomia.

A realidade agrícola e o pouco investimento de políticas públicas ao longo da história do município permitiram, dentre outros fatores, que o fenômeno do analfabetismo, até o início deste século, chegasse a 53% (cinquenta e três por cento) de acordo com dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP/2000). Mais da metade da população que, no referido período aproximava-se dos 11.000 habitantes não dispunham do domínio básico do sistema da leitura e da escrita, elementares a todo homem e mulher praticante de uma sociedade grafocêntrica.

Ler e escrever não pautavam as prioridades desta população sem alfabetização e dois fatores justificavam, a priori, este contexto: primeiro, a própria forma de trabalho, historicamente estabelecida, impedia qualquer possibilidade de inserção à escolarização e, conseqüentemente ao processo de leitura e escrita. Segundo, não eram perceptíveis iniciativas políticas,

administrativas e pedagógicas relacionadas a esse público jovem e adulto, visto que, os interesses e até mesmo os recursos, destinavam-se exclusivamente a outras etapas/níveis de ensino.

A ocorrência desses fatos, não só edificou o número de analfabetos, como também trouxe com eles a aridez das relações, os entraves econômicos e sociais, especialmente em função da modernidade tecnológica e outros aparatos inovadores da ciência que emergiam no período.

A partir do ano 2000, mediante alarmante índice de analfabetismo, iniciamos na Secretaria de Educação do referido município um trabalho político e pedagógico amplamente reflexivo e inclusivo com estas pessoas jovens e adultas que encontravam-se expostas aos riscos sociais da modernidade, tão tardiamente chegada a região.

É nesse contexto conflituoso, mas extremamente fértil que emerge, resultante dessas reflexões, a ideia de um projeto de leitura com características macros, permeando toda a proposta curricular da educação de jovens e adultos – Os Concertos de Leitura.

03 O QUÊ, COMO E COM QUEM PRODUZIMOS OS CONCERTOS DE LEITURA

Com a finalidade de dirimir o índice elevado de analfabetismo e desenvolver um trabalho intenso com o público jovem e adulto sem esses processos iniciais da educação formal, colocou-se a mão na massa – fomos às comunidades, conversamos com moradores, representantes e líderes políticos, observamos a realidade dos prédios públicos disponíveis, o pessoal com o mínimo de formação exigida para o exercício da docência e pedíamos para que fizessem o levantamento do número de pessoas, com reais interesses de alfabetizar-se e/ou escolarizar-se – mobilizamos pessoas, situações, as mais diversas e diferentes possíveis para que, aos poucos fossemos estabelecendo nos locais mais críticos as salas de aula de alfabetização e escolarização inicial de jovens e adultos.

A proposta metodológica do Concerto de Leitura decorreu das incessantes tentativas de compreender reflexivamente a situação posta aos jovens e adultos naquele município e de como poderíamos chegar ao coração, ao desejo de cada um daqueles homens e mulheres desacreditados e desesperançados do mundo.

Iniciamos uma busca constante no campo teórico epistemológico da leitura, da escrita e da educação como um todo e encontramos em educadores como Rubem Alves (2001), Paulo Freire (1987, 1994, 1996), Jane Paiva e Inês Barbosa de Oliveira (2001), Álvaro Vieira Pinto (1997), Brandão (1981), Leda Tfouni, (2002), Emília Ferreiro (1994), João Wanderley Geraldi (2002) e tantos outros, possibilidades de pensarmos e desenvolvermos a autonomia pedagógica da EJA, a partir das especificidades dos sujeitos sociais do município de Ipanguaçu/RN.

Alves (2001), no clássico livro *Entre a ciência e a sapiência*, revela a importância de pensarmos para os nossos jovens concertos de leitura, assim como existem os concertos musicais que tanto embriagam os ouvintes por sua melodia, letra e harmonia de notas musicais. Lendo-o, captamos a ideia, fomentando-a, no sentido de articulá-la ao trabalho didático pedagógico

em desenvolvimento com alunos e professores da EJA.

Os Concertos de Leitura da EJA emergem, portanto, desses contextos, mas ganham força e radicalizam-se enquanto proposta metodológica inovadora na interação entre professores, alunos, coordenação pedagógica e Secretaria Municipal de Educação. Na complexidade da ideia articulou-se forças, desejos e sonhos de uma cidade que desejava ler/escrever.

Nesse sentido, organizamos encontros formativos mensais para fomentar e, em relação direta com a prática cotidiana dos professores, definirmos a epistemologia que pudesse articular as problemáticas, os desafios e as perspectivas emergentes do trabalho.

No campo da pedagogia, buscamos em Freire (1987) as reflexões para compreendermos antropológica e politicamente o que estávamos denominando de Educação de Jovens e Adultos e, quais visões de ser humano, sociedade e educação articularia o trabalho. O princípio filosófico de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra impulsionou nossas compreensões e gerou, a cada encontro formativo, debates acerca do que realmente fazia-se importante na relação ensino/aprendizagem na escola para e com os jovens e adultos.

A leitura de mundo é, na concepção freireana, um momento inicial da alfabetização e/ou da escolarização dos jovens e adultos – homens e mulheres do/no/com o mundo – que tem seus saberes tecidos nas relações cotidianas mais imediatas e tensionadas pelos conflitos sociais e culturais. É o cotidiano da vida que permite o aprendizado emergencial, a problematização, o desvio sinuoso e a astúcia da procura e da superação – é o homem se fazendo problema e problematizando-se, como afirmou Freire (1987, p. 29): “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema”.

A leitura, enquanto ação inteligível, exigiria da coordenação pedagógica, supervisores escolares e professores da EJA, maior aprofundamento, pois não se tratava apenas de um simples ato de codificação e decodificação, mas ultrapassava as barreiras da técnica, especialmente, porque estávamos trabalhando com mulheres e homens com histórias de vida construídas, assumidas e governadas por determinados princípios.

Ler e escrever para muitos restringia-se, exclusivamente, ao beá-a-bá, como esteve convencionado por muito tempo pelos modelos de alfabetização na escola. Diferentemente dessa perspectiva, acreditamos que a leitura alcança resultados positivos e satisfatórios quando tem relação direta com as problemáticas, expectativas e desejos dos sujeitos leitores.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo objeto da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. (FREIRE, 1994, p. 29).

Os momentos de formação pedagógica foram definidores para que pudéssemos articular complexamente os cotidianos dos alunos, os saberes dos professores, a realidade social instituída e transformássemos todos esses dispositivos em caminhos possíveis de alfabetização e escolarização dos jovens e adultos. A formação foi enlaçada pelas concepções de que ensinar não existe sem aprender, ou ainda, o ensino não é o centro de interesses como propõe a velha e tradicional didática instrumental, mas o aprender, ou como se aprende, como requer o pensamento pedagógico democratizante.

Aprender a docência com a/na prática convocaria os professores a desvincular-se dos modelos já existentes, para logo começar a se perceberem aprendentes dessa atividade humana – a docência. “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”. (FREIRE, 1994, p. 27)

Assim, identificamos o primeiro “como fazer-aprender” na reflexividade freireana – o diálogo. Ler o mundo dos alunos jovens e adultos não poderia se dá de fora para dentro, superficialmente, como quem olha apenas com a intenção de testar hipóteses, mas implicaria um trabalho dialógico, interativo, em que as compreensões individuais pudessem vir à tona por meio do diálogo. Assim, os professores, em diálogo com os alunos jovens e adultos, aprendiam e desenvolviam outros modos de exercer a docência.

Nesse processo metodológico do diálogo, realizamos visita a cada uma das turmas existentes da EJA e sentimos de perto, com os professores, os medos, as carências, dificuldades, potencialidades, limites e resistências dos alunos. Travamos com eles, profundos debates, chegamos bem próximos do coração e da inteligibilidade de cada um e, a partir de suas vozes, estabelecemos o segundo “como fazer-aprender” com base na reflexividade freireana – a problematização dialógica.

Nos encontros formativos colocamos em pauta as palavras, os sentimentos, os sentidos e todo o tecido de saberes dito pelos alunos jovens e adultos no centro do debate e estabelecemos fios com outras redes de saberes, problematizando em seguida com os professores, as escolhas, as posições, os processos e usos das palavras.

Problematizar, no sentido freireano, implica “multirreferenciar e interculturalizar a palavra que, na relação em que ocupa no método é o mundo, ou o modo como cada um percebe o mundo.” (SILVA, 2014, p. 134-135). Nesse sentido, a ideia passou a ser, visibilizar e valorizar os saberes dos alunos, considerados até então, como não existentes, sem força de expressão frente aos modelos de linguagem estruturalistas vigentes. A problematização ganha status de emancipação, pois a cada palavra evidenciada, com ela se traduzia um pouco da história de cada uma daquelas pessoas e, de algum modo, estávamos difundido, valorizando e ecologizando o universo vocabular naquele contexto.

O terceiro momento do “como fazer-aprender” consistiu na sistematização da discussão ou, melhor dizendo, na organização de um projeto de leitura, o que mais tarde receberia o título de Concerto de Leitura da EJA. Sistematizar toda a leitura de mundo sem correr o risco de engessar a prática, apresentou-se para cada um dos professores e coordenação pedagógica um grande desafio, mas com muito entusiasmo e responsabilidade ética enfrentamos os obstáculos, alguns foram vencidos, outros, como disse o poeta, continuaram no caminho.

Os concertos de leitura seriam, portanto, a culminância do grande projeto de leitura que transversaria a proposta curricular e os objetivos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos da rede municipal de ensino em Ipanguaçu/RN. Mas, o que viria a ser um concerto de leitura? Como poderíamos organizar e dar conta de uma proposta tão abrangente?

Inicialmente, definimos com base em Alves (2001) que um concerto de leitura refere-se a uma orquestração de leituras recitadas/apresentadas para um público interessado, com o objetivo de prover aos ouvintes/interlocutores diversas sensações: de prazer, de inquietação, de atenção, de indignação, de luta, de vontade de vencer, etc. Contudo, o que mais nos interessava não foi apenas o concerto em si, mas toda a dialética que a apresentação provocava nos sujeitos envolvidos.

Os concertos de leitura da EJA foram apresentados no Clube Social de Ipanguaçu, localizado no centro da cidade e que comportava um número aproximado de 400 a 500 pessoas. Os concertos ocorriam sempre no mês de dezembro, período em que se comemorava a festa de emancipação política do município. Inclusive, os concertos de leitura fizeram por quatro anos, parte da programação da festa de emancipação. Talvez, os alunos não percebessem, mas eles representavam concreta e politicamente, naquele momento, o sentido mais relevante de emancipação.

A metodologia utilizada para a realização dos concertos, consistia na escolha de um autor/poeta literário brasileiro que, em seus textos, traduzisse um pouco da esperança e necessidade de cidadania dos estudantes da EJA. Democraticamente escolhido, fazíamos um levantamento biográfico e bibliográfico do autor e começávamos um estudo com os professores que, em seguida, levaria aos alunos a proposição de leitura. Os textos/poesias eram estudados intensamente durante todo o ano, junto as disciplinas do currículo, mas recebiam atenção especial no último bimestre do ano letivo, quando produzíamos o concerto propriamente dito.

No ano de 2002 organizamos o I Concerto de Leitura da EJA, denominado de Leitura e escrita cidadã, no qual as poesias estudadas foram de poetas ipanguaçuenses, numa tentativa de reconhecer as potencialidades de escritoras locais. Contamos na noite do concerto, com aproximadamente 200 pessoas na plateia, incluindo familiares, amigos e autoridades que, se entusiasmaram ao verem os alunos da EJA expressarem, por meio de poesias, suas experiências e esperanças.

O II Concerto de Leitura aconteceu no ano seguinte, em 2003 e teve como tema central A leitura viva de Carlos Drummond de Andrade. As poesias foram recitadas por dois alunos de cada escola e abordavam temas relacionados à vida, a cultura, o amor, a cidadania, a religiosidade, à amizade e à família. A apresentação do segundo concerto se deu no clube municipal em função do número de alunos que havia se ampliado e, conseqüentemente do número de expectadores, já que cada aluno conduzia sua família para ver suas apresentações. Contamos com a audição de aproximadamente 400 pessoas, incluindo autoridades, famílias e outros convidados.

A cada ano, o concerto de leitura crescia e integrava cada vez mais pessoas, ações, recursos e invenções metodológicas para dar conta das expectativas dos alunos. Assim, no ano de 2004 realizamos o III Concerto de Leitura: Poesia – imitação da vida. Neste ano elegemos os seguintes autores/escritores: Cora Coralina, Fernando Pessoa, Carlos Drummond, Mário Quintana, Cecília Meirelles e Castro Alves e, suas poesias foram recitadas tanto por alunos, como por professores da EJA. O momento assumiu

um caráter teatral, com iluminação adequada, marcação de palco, de palavras, intercaladas por música popular brasileira, aliás, esse foi um traço criativo para tornar os concertos mais envolventes. O clube, local em que realizamos o evento de leitura ficou totalmente ocupado por diferentes expectadores do concerto.

O IV Concerto de Leitura - Faz escuro, mas eu canto em Ipanguaçu, adotou a majestática poesia brejeira e política vinda do norte do país, com os textos de Thiago de Mello. As poesias orquestradas foram: Faz escuro, Vida verdadeira, Vida toalha limpa, Estatutos do homem, Canção para os fonemas da alegria, Madrugada camponesa, O açude, Não somos os melhores, A aprendizagem amarga, Notícia da manhã, É natural, mas fede, É preciso fazer alguma coisa e Cantiga de caboclo, todas endereçadas a vida dos alunos jovens e adultos. O último concerto realizado assumiu uma espécie de anúncio e denúncia as estruturas sociais e políticas vigentes no período.

03 APRENDIZADOS E ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

Os concertos de leitura da educação de jovens e adultos produziram ganhos inimagináveis à população não alfabetizada e pouco escolarizada do município de Ipanguaçu e colaborou, entre tantas coisas, com a queda do índice de 53% para 37% o número de analfabetos, dado por sinal bastante significativo e caro para o investimento intelectual propositivo.

Como aprendizados pudemos evidenciar a participação dos alunos em lugares públicos, assumindo suas vozes, tornando-se autônomos e demonstrando suas capacidades leitoras - fruto do trabalho cotidiano realizado com os professores em sala de aula. Atribuímos à leitura um sentido diferenciado e específico, implicando-a a vida verdadeira dos alunos e não apenas internalizando-a com caráter obrigatório; aprendemos que, ao integrarmos diferentes leituras de mundo, articulamos e traduzimos o princípio democrático - a unidade se faz na diversidade.

A experiência prática dos concertos de leitura impulsionou o entrelaçamento com a realidade educativa da capital do Estado - Natal - na qual relatamos para o público de professores da referida rede, o trabalho que ora desenvolvíamos; levou-nos a outras etapas de formação (mestrado e doutorado), pesquisando as políticas e práticas nessa área de conhecimento; permitiu que alguns estudantes dessem continuidade ao processo de escolarização no Ensino Médio e, provocou, de modo mais amplo, o encontro dos cidadãos com sua cidadania.

Os concertos, para além de uma proposta metodológica inovadora de leitura, traduziram-se como campo legítimo e legitimador de emancipação política, social e cultural a todos os envolvidos, naquele período, com o processo de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no município de Ipanguaçu/RN.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros passos)
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 5. ed. São Paulo: Olho d'água, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- PAIVA, Jane & Oliveira, Inês Barbosa de. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado IV. Brasília: SESI, 2001.
- SILVA, Francisco Canindé da. A pedagogia freireana - da experiência de Angicos aos dias atuais. In: SAMPAIO, Mariza Narcizo & PINHEIRO, Rosa Aparecida (orgs.). 40 horas de Angicos e Campanha de Pé no chão também se aprende a ler: movimentos e memórias da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014 (Coleção Contextos da ciência).
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões de nossa época; v. 47)

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - CAMPUS FLORESTA: REMOVENDO BARREIRAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Francisco Sidomar Oliveira da SILVA
Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul-Acre, Brasil
sydomar_czs@hotmail.com)

Lúcia Vieira de SOUZA
Universidade Federal do Acre Campus Floresta, Cruzeiro do Sul - Acre, Brasil
lucia.souza@hotmail.com,

Miquéias Martins Vieira
Universidade Federal do Acre Campus Floresta, Cruzeiro do Sul - Acre, Brasil

miqueiasmv2015@hotmail.com
Universidade Federal do Acre, Campus Floresta Cruzeiro do Sul - Acre, Brasil
josab.oliveira@gmail.com

Sônia Elina Sampaio ENES
UFAC/Rio Branco; Brasil,
soniatpg@hotmail.com).

RESUMO

A educação inclusiva é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na educação, isto para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude. Em uma educação para todos torna-se algo indispensável que a escola promova o aprimoramento de suas práticas educativas, a fim de atender às diferenças. Pensando em como as pessoas com deficiência estão sendo incluídas atualmente, nas universidades, é que surgiu o nosso objeto de estudo, A inclusão de alunos surdos na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, com o objetivo de refletir e analisar sobre o papel da universidade no processo de inclusão dos alunos com deficiência, analisando as garantias, com relação ao acesso e permanência desses alunos no ensino superior, com base nos saberes das práticas docentes apontados por Paulo Freire. A partir da análise de estudo bibliográfico, com base em autores como CARVALHO (2003), FREIRE (2003), (2000), (1972), (1986), SANTOS (2009), MANTOAN (1997), MORIN (2000) e também através de entrevistas, buscamos analisar o desenvolvimento dos alunos surdos incluídos na Universidade, abordando o papel dos docentes e da academia para a aprendizagem e facilitação da inclusão na busca de novas práticas de ensino. Acreditamos que com este trabalho, poderemos fazer uma análise sobre essa questão, percebendo que o acesso dos alunos com deficiência a esse nível de ensino, tem aumentado consideravelmente, embora os mesmos se deparem com algumas barreiras físicas, atitudinais, curriculares e metodológicas, dificultando sua atuação no processo acadêmico na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino Superior, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Os debates em torno do tema educação inclusiva trouxeram profundas transformações no sistema educacional brasileiro, ocasionando mudanças em todas as modalidades e níveis de ensino, facilitando assim, o acesso dos alunos com deficiência no ensino superior, mas não garantindo a permanência desses nas salas de aula. Quando falamos de Educação Inclusiva, devemos ter em mente que este não é um assunto que com o passar dos anos será esquecido, mas que com novas pesquisas e novos discursos irá a cada época aumentar o ingresso de pessoas com deficiência no âmbito escolar, fazendo assim valer os direitos e deveres destes como cidadãos.

A inclusão de pessoas com deficiência, seja na escola, na sociedade ou em qualquer esfera social, acontece a partir do momento em que há mudanças nas barreiras arquitetônicas e principalmente nas barreiras atitudinais, quando finalmente serão priorizados a democracia e o respeito às diversidades e singularidades de cada ser. A tomada de decisões e de posições das instituições a respeito dessa temática, gera grande polêmica, já que boa parte dos docentes se julgam despreparados para receber alunos com deficiência. O processo da inclusão no cenário educacional traz muitos questionamentos para os profissionais sobre o que fazer e como fazer, fazendo com que o educador questione-se sobre quais os saberes necessários para trabalhar nessa realidade.

A inclusão no ensino superior é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os estudantes considerados com ou sem deficiência e de toda a sociedade. Entretanto, é preciso que a instituição esteja realmente aberta para enfrentar as inovações e desafios.

Nesse contexto inseriu-se o presente objeto de pesquisa, A inclusão de alunos surdos na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, objetivando refletir sobre o papel da universidade no processo de inclusão dos alunos com deficiência, analisando as garantias, com relação ao acesso e permanência desses alunos no ensino superior, com base nos saberes das práticas docentes apontadas por Paulo Freire. Dessa forma, foi necessária a leitura de diversos textos que nos levaram a reflexão e produção textual. Dentre outros, fundamentamos nossa pesquisa em autores como: CARVALHO (2003), FERNANDES (2007), FELIPE (2006), FREIRE (2003), (2000), (1972), (1986), MANTOAN (1997), MORIN (2000), SANTOS(2009).

Vislumbramos com esse artigo, a aquisição de novos conhecimentos e esclarecimentos em torno do processo de inclusão dos alunos surdos em cursos superiores, esta pesquisa pode contribuir de forma significativa para que os professores possam refletir sobre a importância de sua prática docente, aproximando educadores e educandos, tornando essa relação um facilitador para que a inclusão de fato aconteça, além disso, poderá servir como subsídio a outros pesquisadores que buscam informações a respeito dessa temática.

QUEBRANDO BARREIRAS: DO ACESSO À PERMANÊNCIA DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, historicamente, as pessoas com deficiência e aqui em destaque os surdos, têm sido excluídos do espaço escolar, assim por muitos anos as instituições filantrópicas promoveram sua escolarização. Por volta dos anos 80 esta população,

através do movimento social organizado, consegue ter acesso à escola pública. No Brasil, em termos legais tem destaque a própria Constituição Federal de 1988, que registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; o surgimento de leis que tratavam de direitos e acessibilidade das pessoas com deficiência considerando aqui o surdo; a Lei 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; o Decreto No. 3.298, de 20.12.99, que regulamenta a Lei e explicita que os serviços de educação especial serão ofertados nas escolas públicas ou privadas mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, prevê um ensino de qualidade, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; os artigos 58 e 59, sobre a Educação Especial, especificam que a educação é oferecida na rede regular de ensino para educando com necessidades especiais, devendo também ser-lhes asseguradas as condições especiais. A Declaração de Salamanca (1994), Portaria 1679/199 da acessibilidade, o Decreto 5.626/2005 são algumas legislações que zelam pelos direitos à educação de pessoas com deficiência.

Para a educação de alunos surdos dentre os marcos legais existentes, destacam-se: a Constituição Federal/88; a Lei 9.394/96 - LDBEN; a Lei 10.098/00, que trata da Acessibilidade; a Lei 10.072/01, que aprova o Plano Nacional de Educação; a Resolução do MEC nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto 5.296/04, que define os serviços de tradutor e intérprete de Libras como atendimento prioritário às pessoas surdas e o Decreto 5.626/05 que insere a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos.

A difusão da importância que a Língua Brasileira de Sinais tem no sistema linguístico, permite que esse conhecimento possa ser traduzido em práticas que promovam e transformem em realidade a luta da pessoa surda por seus direitos linguísticos e de cidadania. Poderíamos falar aqui de uma pedagogia na qual as pessoas com deficiência seriam oprimidas, dominadas, excluídas, mas falemos de uma pedagogia autônoma, na qual essas pessoas são respeitadas e dignas de uma educação de qualidade para todos, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o mercado de trabalho, que é o que se busca quando pensamos em adentrar em uma universidade.

Para Freire o aluno juntamente com o professor, precisa reconstruir o conhecimento, dentro da sua própria realidade, de modo que esse conhecimento seja algo criado a partir da reflexão de seus próprios atos e que venha a contribuir para sua visão de mundo. Dando assim oportunidade para que o mesmo possa absorver novos conhecimentos tendo em vista que o homem é um ser continuamente em construção, a cada dia novo conhecimento surgirá, como resultado da relação com pessoas do seu próprio grupo ou de grupos distintos. Se faz necessário pensar e repensar, criar e recriar mecanismos que venham subsidiar o aluno no processo de aquisição de conhecimento, levando em conta as suas especificidades para atendê-lo de modo que o seu processo de aprendizagem não fique comprometido.

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior é um grande desafio que vem sendo conquistado com base em muitos debates e discussões em torno dessa temática. Diante da tarefa de incluir, percebemos que as instituições de ensino

superior não estão preparadas para lidar e acolher as diferenças. A maior dificuldade encontrada pelos alunos com deficiência não é o acesso as modalidades de ensino, o que dificulta o processo de inclusão desses alunos, é conseguir permanecer nessas modalidades. Afinal, as leis garantem o acesso, mas a permanência é garantida quando se quebram as barreiras atitudinais. Vale ainda ressaltar que muitos docentes não aceitam esse tipo de alunos. Como se não bastasse, não existem recursos pedagógicos específicos, o ambiente físico não é adequado para suprir suas necessidades e há carência de professores realmente preparados para trabalhar com a educação inclusiva.

Todos esses aspectos acabam prejudicando a aprendizagem dos educandos. Precisamos entender que na visão de Paulo Freire, quando se fala em educação, é aquela em que professor e aluno podem caminhar juntos, de forma que ao tempo que o professor ensina, também aprende com seu aprendiz, havendo assim uma interação na qual não há autoritarismo, na qual o aluno deixa de ser um mero expectador e passa a ser crítico, pensante, reflexivo. Assim nos fala FREIRE (1996):

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas”. (p.30).

Podemos entender aqui, que Freire nos mostra que ninguém detém todo o conhecimento, e que assim como o professor ensina, também adquire conhecimento, basta que dê oportunidade para que seus alunos, aprendizes possam expressar suas opiniões, críticas e reflexões a respeito do que o docente lhes informa. Dessa forma, a dificuldade diante dos alunos com deficiência será menor, haja vista que o aluno poderá expor aquilo que o aflige durante o processo de aprendizagem, fazendo com que o docente possa então modificar sua prática educativa.

Além disso, enquanto docentes, devemos lembrar que ser educador é um compromisso que assumimos, para então mudar a realidade dos fatos, aceitando os desafios e buscando novos horizontes, quebrando barreiras impostas pela sociedade, promovendo a diversidade. Entendendo que estamos em um país de múltiplas diferenças, que o maior desafio aqui é quebrar as barreiras atitudinais, mostrando a caráter humano, trazendo assim, a equidade tão buscada pelas pessoas que se sentem oprimidas. Quanto a isso, FREIRE (2000) afirma que:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Freire nos mostra que a educação tem o poder de mudar, que podemos com ela, ressignificar, (des)construir, orientar, transformar a realidade dos sujeitos para que todos tenham igualdade de oportunidades. Percebemos com isso, que um dos grandes desafios que as instituições de Ensino Superior têm diante da tarefa da inclusão é o fato de ainda não estarem preparadas para acolher e lidar com as diferenças. Dessa forma, buscaremos identificar os problemas e dificuldades existentes

em nossa sociedade quanto à inclusão de alunos com deficiência. Segundo Moreno (2009, p. 1) “a ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade”.

Além disso, a inclusão educacional de forma efetiva deve estar presente em todas as instituições de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, visto que ela se constitui como forma de garantir direitos humanos já consagrados. Contudo, seria importante que nossos representantes se empenhassem mais para dar acesso para essas pessoas, tanto em estruturas educacionais, como nas próprias ruas com a pavimentação de rampas para os cadeirantes e também nas universidades. E nesse caso, CARVALHO (2007) diz que:

As ações dos governos voltaram-se, predominantemente, para dar garantias ao desenvolvimento do capital, em detrimento da qualidade de vida de todas as pessoas, sem discriminações. O modelo econômico adotado não foi capaz de gerar bem-estar para todos; produziu desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, a exclusão social (2007, p. 87).

É preciso que as ações públicas procurem incluir as pessoas com suas necessidades, quaisquer que sejam elas; e que seus direitos sejam reconhecidos dentro e fora do âmbito escolar. É urgente que se encontrem formas de receber com garantia de dignidade e qualidade de ensino compatível essa parcela de estudantes que antes não tinham garantidos seus direitos.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Objetivando refletir sobre o papel da Universidade Federal da Acre, Campus Floresta frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência (surdez) nos cursos de graduação, analisando as dificuldades enfrentadas por esses alunos no processo de ensino-aprendizagem, a presente proposta de pesquisa se caracteriza como de natureza aplicada, quanto à abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos são exploratórios e explicativos. Para isso utilizamos das técnicas de pesquisa experimental e de levantamento de dados. Para compreendermos a complexidade do fenômeno a ser estudado e em busca de alcançarmos nosso objetivo utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho descritivo, tendo como campo de investigação e intervenção os alunos surdos do Campus Floresta/UFAC. De acordo com Minayo (1992, p.21) a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p.58) afirma: “[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Sendo a pesquisa de campo e experimental, foi utilizado como ferramenta de levantamento e coleta de dados: entrevista semiestruturada. De acordo com Lakatos (2007):

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais

ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras. (p. 179)

Por fim, esse tipo de pesquisa selecionado não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

RESULTADOS e DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Conforme mencionado em partes anteriores do trabalho, metodologicamente a entrevista foi realizada com alunos surdos da instituição separadamente, isto nos dias 13 e 14 de setembro de dois mil e catorze, visando à coleta de informações que auxiliem na compreensão de como se configura a situação dos surdos no meio educacional da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Primeiramente foi questionada qual a compreensão destes em relação à inclusão em âmbito escolar. As respostas dos entrevistados se assemelham, direcionadas à compreensão de que o processo de inclusão não é apenas inserir o aluno na escolar e deixá-lo “abandonado” em uma sala com os tidos “normais”. Eles acreditam que é necessário que uma pessoa com deficiência possa ser livres socialmente, e para isso é necessário que haja subsídios que promovam tal liberdade, que não sejam privados dos direitos e nem dos deveres de cidadãos. Para eles o pensamento e ações das pessoas precisa mudar, isto, pois, a grande maioria compreende a inclusão em sua teoria, ausentando a prática inclusiva. No cotidiano escolar, eles afirmam que as pessoas, especialmente os professores sabem da existência das deficiências, todavia não sabem como lidar com as mesmas. Alguns tentam se esforçar para tentar se adaptar, outro se mantém indiferentes, ocasionando que muitas vezes necessitam lutar por seus direitos, para que estes sejam realmente garantidos.

Assim como os demais estudantes da Universidade Federal do Acre, a partir de 2012, os alunos ingressaram no ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, subsidiado pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU, assim questionamos qual a visão deles sobre esse exame, especialmente se o mesmo estava adaptado às suas limitações. Todos os entrevistados, de maneira unânime afirmaram que não, e que muitas são as dificuldades que os surtos enfrentam durante essa prova, e principalmente ingressar em universidade. De maneira geral as provas não são adaptadas, principalmente no fato de que eles não dominam o português oficial como os ouvintes, isto porque, a primeira língua deles é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, situação que acaba dificultando na compreensão, especialmente dos textos contidos no exame.

Em síntese, com base em seus relatos durante a entrevista, as experiências escolares que antecederam à Universidade são difíceis, marcadas pela falta de condições nas escolas, sejam estruturais ou funcionais. Mas que apesar dessa lamentável realidade, gostavam do ambiente escolar, pois com todas as dificuldades, a mesma proporcionava interação com outras pessoas,

e aprendiam, na medida do possível. Por fim, afirmam que as escolas, as aulas, todo o planejamento não era pensada na condição e presença deles naquela realidade, e isso dificultou ainda mais o processo de aprendizagem deles.

Passando para realidade universitária, e levando em consideração que todos os alunos surdos entrevistados são do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, questionamos o porquê dessa escolha, visto que há outros cursos na instituição. A grande maioria dos entrevistados já trabalha no meio educacional, mais especificadamente no Núcleo de Apoio à Inclusão de Cruzeiro do Sul, e por esse fator, e também por acreditarem que o curso de Pedagogia lhes trará subsídios necessários para aperfeiçoar suas práticas profissionais no trabalho que exercem diariamente, optaram por referido curso. Seus relatos nos direcionam a inserção dos surdos no mercado de trabalho, e tal processo ainda é lento, especialmente no que diz respeito à ascensão e valorização profissional. Sobre inclusão dos surdos no mercado de trabalho brasileiro Sasaki (2006, p.63) diz que

No Brasil, a inclusão vem sendo praticada em pequenas escala por algumas empresas, mesmo sem saberem que estão na realidade adotando uma abordagem inclusiva. A inclusão dos deficientes auditivos nas empresas demonstra que há uma tendência atual de se julgar a diferença como algo inerente aos seres humanos, havendo, portanto, uma valorização da diversidade.

Dando continuidade indagamos como diariamente ocorre o processo de comunicação na Universidade, isto com os funcionários, professores e com os próprios colegas de sala. Relatam que enfrentam muita dificuldade, pois a grande maioria dos professores e funcionários não conhecem a Libras, dificultando assim o processo de ensino aprendizagem, e necessitando sempre da presença de interpretes nas aulas. Quando precisa conversar com algum funcionário ou pedir informação em algum setor, eles não gostam de ir sozinhos, preferem chamar um colega ouvinte que possui um pouco de domínio da LIBRAS, isto para facilitar a comunicação.

A situação não difere quando relacionada à comunicação com os discentes na instituição. Os entrevistados alegam que poucos são os alunos que dominam, ou possuem o básico de conhecimento da libras, resultando em pouca interação. Somente alguns alunos, mais especificadamente das turmas em que estudam, com o decorrer do tempo, aprenderam o básico de libras, e estes por sua vez os auxiliam em sala, e em alguns procedimentos que necessitam de um intermediário entre surdos e ouvintes. Tal situação implica na não participação das interações informais presente nas instituições, a comunicação com os ouvintes, quando existente, se restringe às questões de cunho educacional, como por exemplo preparação de seminários, provas e etc.

Quando a comunicação com os docentes, de acordo com as respostas dos mesmos, a situação é ainda mais crítica. Para compreender o que um determinado professor está ensinando, acabam sendo dependes dos interpretes, em sua grande maioria, os professores não se preocupam em desenvolver aulas expositivas dialogadas que incluam os surdos. Ou seja, nas apresentações de slides, por exemplo, em sua grande maioria são textos extensos, sem figuras, que essas poderiam auxiliar na melhor compreensão.

Segundo Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, e essa permanência por vez depende das condições que a

instituição oferece, como por exemplo, professores preparados e a presença de intérpretes, além de outras necessidades.

Eles afirmam que muito dos professores não se preocupam em adaptar suas aulas a realidade da surdez, não realizando assim a inclusão propriamente dita. Têm a errônea concepção que é exclusividade do intérprete auxiliar no processo de aprendizagem. Diante dessa situação, nos questionamos, está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos surdos? Não estamos descartando ou muito menos menosprezando a presença do intérprete no processo de ensino dos surdos, sabemos que são importantes. Segundo Lopes (2010, p. 83)

Sem a presença de intérpretes e sem que o professor tenha uma formação mais sólida no que se refere à educação de surdos, mais especificamente, no que se refere a procedimentos curriculares e pedagógicos implicados em uma educação bilíngue bicultural para surdos, prejuízos para os professores e alunos estarão sendo produzidos. Entre os prejuízos, é possível citar a pura e simples memorização por parte do aluno surdo de vocabulário em Português.

Infelizmente as dificuldades encontradas não se restringem à comunicação oral, os mesmos sentem dificuldades, por exemplo, na realização de provas avaliativas, pois as mesmas são redigidas com o português dos ouvintes, e isso não é fácil para eles, pois existem palavras que eles não sabem o significado, e que não existe sinal. Acreditam que isso dificulta ainda mais o processo de aprendizagem, e os muitos dos professores não se preocuparam com essa situação.

Uma questão importante levantada foi sobre os direitos dos alunos surdos dentro da Universidade, e todos os entrevistados foram unânimes em responder não estão sendo totalmente garantidos. Pois nas suas visões, esse despreparo dos professores é um fator que demonstra que a universidade não está pronta para recebê-los, ou seja, não tem condições, e as legislações são claras quando delegam atribuições a fim de conceder condições para o desenvolvimento dos alunos com deficiências nos âmbitos da universidade.

Além disso, afirmam que desde o início dos estudos estão enfrentando grandes problemas com relação aos intérpretes, ou seja, a Universidade Federal do Acre, Campus de Cruzeiro do Sul não possui intérpretes em seu quadro funcional, necessitando de convênios com o Estado. Os problemas giram em torno, principalmente do fato que são concedidos apenas um intérprete para cada turma, e quando o mesmo falta, uma turma ficará sem interpretação, e conseqüentemente eles são prejudicados ainda mais na aprendizagem. Vale ressaltar que, de acordo com as questões relacionadas às legislações, todos os entrevistados demonstraram amplo conhecimento acerca dos seus direitos e deveres, especialmente os contidos na Lei 10.436, a 1.098 e o Decreto 5.696.

Por fim, questionamos sobre as expectativas futuras e sobre as mudanças que almejam na instituição visando uma melhor inclusão. Os entrevistados relatam que é necessário adequações profissionais, especialmente para os professores, que os mesmos se conscientizem que os surdos são alunos com particularidades, e que necessitam que as aulas sejam planejadas em

cima dessa concepção. As expectativas é que a situação melhore, e que a Universidade um dia seja realmente inclusiva, e que os surdos realmente façam parte de um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é algo novo que veio para nos fazer pensar que não estamos prontos, formados e que sempre temos algo para aprender. Ser um docente competente e capaz de atuar no seu meio de trabalho é justamente compreender que sempre é necessário aprender e que a formação é contínua e necessária na sua vida profissional. É preciso participar de uma aprendizagem permanente, só assim é viável a estruturação de seus saberes, alicerçando sua carreira e fazendo-o participar desse processo de inclusão das pessoas com deficiências no sistema educacional de nosso país.

A política voltada para a educação de alunos com deficiência vem avançando no que diz respeito às normas, diretrizes, regras e até mesmo o apoio do poder público. Ainda assim, só isso não é suficiente para que tenhamos cidadãos qualificados para o mercado de trabalho e para uma vida autônoma. Muito mais é necessário para que haja de fato a implementação do processo de inclusão em nossa sociedade. Muitas barreiras ainda precisam ser ultrapassadas, muitos obstáculos precisam ser vencidos para que as diferenças sejam respeitadas, para que de fato a nossa sociedade aceite que a inclusão é um processo mundial, que não retrocede, portanto, irreversível.

Um aspecto que deve ser lembrado aqui, é que a partir do momento que o aluno ingressa em uma universidade, ele deve ter condições de permanecer nesse nível de ensino, tendo seus direitos garantidos. Dessa forma a instituição deve prover a esse aluno, acesso ao conhecimento, igualdade de oportunidades com os demais acadêmicos e recursos acessíveis, assim ele terá suas necessidades atendidas. Além disso, o próprio aluno deve estabelecer constante diálogo com os professores e com os demais alunos, expondo suas dificuldades para que juntos possam encontrar saídas para resolver as dificuldades, já que a participação atuante deste, depende não apenas dele mesmo ou do professor, mas dos colegas e de todos que fazem parte da comunidade acadêmica. Como já foi dito, acreditamos que muito ainda precisa ser feito para a concretização da inclusão no ensino superior, mas pensamos que muito do que dissemos aqui, pode servir de reflexão para que busquemos uma sociedade que cada vez mais respeite e acolha os indivíduos com deficiência, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência desses em qualquer setor de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Inclusão: Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial. V. 4 / n. 1 (janeiro / junho 2008). – Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>, Acesso em 25/09/2013.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CARVALHO, Rosita. Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Ademárcia. **Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre Representação Social e Formação Docente** – São Paulo, SP : Editora Sucesso, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. -Curitiba: Ibpex, 2007. 161 p.: il.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro 1986.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995A.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão de alunos surdos na escola regular**. Pelotas, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MORENO, P. C. As dificuldades da escola perante a inclusão escolar. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/>

artigos/incluescolar/>. Acesso em: 23 jun. 2010

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação inclusiva no ensino superior:** o docente universitário em foco. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: 2006.

O PAPEL DO PROBLEMA NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Geovana Mulinari Stuari
UFSC/PPGECT
Santa Catarina/Brasil
geovana.mulinari@gmail.com
FUMDES

Aniara Ribeiro Machado
UFSC/PPGECT
Santa Catarina/Brasil
anyfysyca@gmail.com
CNPq

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki
UFSC/PPGECT
Mato Grosso do Sul/Brasil
regianibio@gmail.com
CNPq

Marilisa Bialvo Hoffmann
UFSC/PPGECT
UNIPAMPA
Rio Grande do Sul/Brasil
marilisaufsc@gmail.com

RESUMO

A discussão e a disseminação de pesquisas acadêmicas que abordam práticas pedagógicas norteadas pelo papel do Problema - na perspectiva freireana - na formação de professores de ciências são os assuntos abordados neste artigo. Compreendemos que a apropriação crítica dos saberes relacionados à educação científica e tecnológica é parte constituinte do processo de conscientização dos sujeitos como prática da liberdade. Logo, o objetivo deste trabalho é identificar, apresentar e discutir pesquisas desenvolvidas no contexto da formação de professores de ciências que articulam o papel do Problema - na perspectiva freireana - na elaboração de práticas pedagógicas, as quais se encontram descritas em uma série de trabalhos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, no período de 1997 a 2011. Para a sua identificação, recorreremos à busca do conector “Formação de Professores” nos títulos, resumos e palavras-chave dos 113 trabalhos publicados no ENPEC

sobre o conceito de Problema, pesquisa esta desenvolvida e publicada por Machado (2013). No levantamento, encontraram-se 11 trabalhos lidos na íntegra. Com o auxílio da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007), estabeleceram-se três categorias de análise: a) o papel do Problema na aproximação e compreensão da realidade social; b) as contribuições do Problema para pensar o ensino de ciências; c) o papel do Problema na (re)significação das práticas pedagógicas. Neste artigo abordaremos, especificamente, a 3ª categoria. Salientamos que a formação permanente de professores de Ciências é necessária para a conscientização do fazer pedagógico, ou seja, para a elevação do nível de consciência crítica quanto ao papel do Problema no processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Palavras-chaves: problema e problematização; formação permanente de professores de Ciências; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema constante de discussões e pesquisas, sendo um dos motivos relacionados aos avanços científicos e tecnológicos da sociedade quanto aos níveis de informação que exigem, não só da educação, mas da escola, novas respostas frente aos desafios emergentes. Diariamente, nossos estudantes convivem e manipulam diversos aparatos tecnológicos, desconhecendo, muitas vezes, os princípios científicos neles aplicados, responsáveis pelo seu funcionamento. Neste sentido, muitos teóricos da área (CHASSOT, 2001; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002; CACHAPUZ et al., 2004; MENEZES, 2009) defendem a popularização do conhecimento científico e o desenvolvimento de uma alfabetização científica junto aos estudantes como promotora da cidadania.

Na visão desses estudiosos, o desafio inerente ao Ensino de Ciências estaria diretamente relacionado: à aproximação do saber científico com o saber popular; à elevação da Ciência como Cultura; ao desenvolvimento da curiosidade científica; à superação das visões distorcidas sobre a natureza da Ciência e do saber científico; e à superação de mitos e crendices. Esses apontamentos também perpassam a formação dos professores quanto aos seus aspectos teóricos, práticos e epistemológicos. E é com base nesses aspectos que apoiamos as discussões deste trabalho, pois entendemos que a formação de professores, inicial ou permanente, exige reflexões de ordem teórica, prática e epistemológica, uma vez que pode levar os sujeitos a se verem como seres pensantes, atuantes no meio, rompendo, assim, com a ideia de sujeitos passivos, ou mesmo, de objetos manipuláveis.

Para tal, partimos de um conceito amplamente discutido na área de Ensino de Ciências e que, segundo Delizoicov (2001) e Gehlen (2009), exerce um papel fundamental nas formulações de Freire quanto ao processo de humanização dos sujeitos, o Problema. Para esses autores, fundamentados no educador, o Problema poderia ser o eixo estruturador das práticas educativas com vistas à reflexão do que é ser professor e acerca do que se ensina.

Deste modo, o Problema está diretamente relacionado à realidade, a qual, de acordo com Freire (2008), passa a ser o objeto de estudo e de elaboração de saberes, tendo como pano de fundo as contradições sociais que se encontram, muitas vezes, encobertas pelo olhar ingênuo de quem analisa os fatos segundo a doxa e não o logos. Assim, compreendemos que o

grande desafio da educação – e também nosso, enquanto educadores neste mundo tecnológico – é superar a visão de senso-comum frente aos problemas cotidianos dos educandos e contribuir para que se desenvolva um processo de conscientização que poderia conduzir os sujeitos a uma racionalidade emancipadora e desveladora do real.

Neste sentido, temos como objetivo discutir o papel do Problema para a (re)significação das práticas pedagógicas a partir da pesquisa na área de Educação em Ciências, tendo como fundamento teórico os escritos de Paulo Freire. Chamamos a atenção para esse processo, em específico, por entendermos que possa ser um passo importante no reconhecimento do professor como sujeito participante.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo e de revisão em artigos publicados nas atas do I ao VIII do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, no período de 1997 a 2011, cujo intuito é reunir aqueles trabalhos que discutem o conceito de Problema na formação dos professores de Ciências. Para tanto, partimos de um levantamento amplo junto aos ENPECs em que se utilizou o conector “Problema”, de forma geral, visto que a ideia era identificar o que estava sendo escrito e discutido nesses trabalhos. Esse levantamento foi realizado a partir da publicação de uma pesquisa desenvolvida por Machado (2013), que identificou 113 trabalhos no ENPEC relacionados à formação de professores na área. E, a partir dessa totalidade, buscamos o conector “formação de professores” junto ao título, resumo e palavras-chave. Por meio dessa busca, encontramos 11 que sinalizavam algum aspecto do conceito de Problema relacionado à formação docente.

Ressaltamos que a análise desses artigos, lidos na íntegra, foi realizada com base na categoria de Problema, presente nos estudos de Freire (1999, 2008), e em referenciais que utilizam seus estudos/escritos como fundamento teórico, tendo em vista a formação de professores voltada ao processo de humanização.

Para a análise dos trabalhos, partimos das três etapas propostas pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), a saber: (i) a unitarização, que consiste na fragmentação do texto a partir da qual se obtêm as primeiras unidades de significado; (ii) a categorização, momento em que se organizam as unidades de significado de acordo com as suas semelhanças, e que pode levar a categorias a priori ou emergentes; e (iii) os metatextos, que constituem a argumentação e a interlocução com os teóricos.

A partir da análise dos 11 artigos emergiram três categorias: o papel do Problema na aproximação e compreensão da realidade social; as contribuições do Problema para pensar o Ensino de Ciências; o papel do Problema na (re) significação das práticas pedagógicas. Neste trabalho, apresentamos a terceira delas, pelo fato de sistematizar, organicamente, as duas primeiras categorias.

APONTAMENTOS TEÓRICOS

No processo educativo, todo o conhecimento é resposta a uma dada questão. Nesta perspectiva, Freire (2008) defende

que todo o conhecimento é elaborado a partir de um problema real cuja explicação se encontra envolta em contradições e explicações reduzidas e imediatistas, as quais caracterizam as situações-limites. Em Freire (2008), o Problema tem relação direta com o mundo do sujeito e suas formas de explicação, uma vez que se concretiza nas relações homens-mundo. O problema real imerso em contradições, assim, teria um papel epistemológico e ontológico, ao servir como fonte de conscientização e gerar, além da compreensão crítica do real, o empoderamento do ser na crença de que a realidade não é determinada, podendo ser mudada.

Sendo assim, o papel do educador progressista não é dissertar sobre a realidade aos educandos, mas problematizar, ao seu lado, a realidade na qual estão imersos, construindo, mediante um diálogo entre os saberes, o processo de conscientização.

Delizoicov e Ern (2003), Ueno, Arruda e Villani (2003) e Bispo Filho, Sepini e Farinha (2011) analisaram questões relacionadas aos desafios presentes na área de Ensino de Ciências voltadas à formação de professores, as quais nos permitem vislumbrar e problematizar alguns desses desafios.

Em seu estudo, Delizoicov e Ern (2003) salientam a necessidade dos estudos da História e Filosofia da Ciência na formação inicial dos professores de Ciências e Biologia como forma de superar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. As autoras analisam a utilização da analogia do coração-bomba na disseminação dos conhecimentos científicos, destacando as compreensões equivocadas da analogia disseminada nos livros didáticos e reproduzida pelos professores em sala de aula. Para isso, apontam a importância dos estudos da História e Filosofia da Ciência na formação inicial e continuada como forma de potencializar a natureza da produção do conhecimento científico e superar as dificuldades apresentadas com relação ao uso de analogias no ensino de Ciências e Biologia.

Já a preocupação com as visões distorcidas do trabalho científico são discutidas por Gil-Pérez et al. (2001) que apontam sete deformações explicitadas pela literatura. Aqui, destacamos a terceira visão deformada que se refere à visão aproblemática e a-histórica da produção do conhecimento científico como uma das possíveis causas para a transmissão do conhecimento como produto e não como processo, potencializando, assim, possíveis distorções conceituais.

Bispo Filho, Sepini e Farinha (2011), por sua vez, investigam as atitudes dos estudantes de Ciências e Humanidades com relação a questões relativas à Natureza da Ciência. O foco da investigação é a problemática das contaminações do ambiente pelas indústrias pesadas no intuito de avaliar as atitudes CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) com relação ao meio ambiente. Os resultados apontam para atitudes ingênuas dos estudantes em relação ao tema, exigindo investimentos na formação docente.

O papel da Natureza da Ciência na educação científica não fica de fora, sendo discutido e analisado por Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007) na preparação dos estudantes para a tomada de decisões tecnocientíficas de interesse social. Para isso, salientam cinco pontos necessários para superar as visões distorcidas na área, das quais destacamos a compreensão do caráter social do desenvolvimento científico como algo fundamental nesse processo de tomada de decisões.

Já Ueno, Arruda e Villani (2003) analisam o interesse dos licenciandos pelo curso de Licenciatura em Física e destacam,

como um ponto importante evidenciado pela pesquisa, o gosto pelo conteúdo e por resolver problemas. Os autores relacionam esse aspecto à epistemologia da Ciência como a motivação em resolver quebra-cabeças discutidos por Kuhn na motivação do cientista pelo trabalho.

Por fim, Delizoicov (2001) avança na discussão do Ensino de Física centrado na resolução de problemas ao fundamentar-se na epistemologia para defender a necessidade de pensá-lo a partir de problemas que tenham relação direta com o cotidiano dos estudantes. Salienta que essa perspectiva de ensino possibilita o acesso ao conhecimento científico de forma contextualizada, contribuindo para a sua popularização. Nesse contexto, o problema assume um papel fundamental como desencadeador de novas reflexões sobre a prática docente.

O PROBLEMA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Os estudos de Rubim e Carvalho (2005), de Munhoz e Diniz (2005), de Magalhães Junior, Ortêncio Filho e Rodrigues (2005) e de Menezes e Pagan (2011) discutem o papel do Problema na reflexão sobre as práticas docentes. Suas investigações centram-se em situações-problema trabalhadas na formação de professores de Ciências, Biologia e Matemática e suas possíveis implicações no fazer pedagógico.

Rubim e Carvalho (2005) analisam as implicações na prática docente da elaboração de um texto interdisciplinar a partir de uma situação-problema. Os resultados demonstram que esse trabalho possibilitou aos participantes do processo superar a dicotomia entre teoria e prática e refletir na e sobre a prática pedagógica.

Já o estudo de Munhoz e Diniz (2005) avalia as implicações de um trabalho na perspectiva da pesquisa-ação envolvendo Educação Ambiental e Educação Matemática, na seleção de possíveis temas a serem trabalhados por ambas as áreas. Após a coleta e a análise dos dados, chegou-se ao tema: depredação do patrimônio escolar. O trabalho coletivo possibilitou a construção coletiva do conhecimento, embora seja preciso potencializar entre os professores a relação dos conteúdos a serem trabalhados com a realidade dos alunos.

Na sequência, Magalhães Junior, Ortêncio Filho e Rodrigues (2005) discutem uma forma de mediar a educação, de modo que esta possa promover o espírito crítico em relação à problemática da degradação ambiental. Para isso, investigam a concepção de Meio Ambiente e Educação Ambiental de um grupo de professores de diferentes áreas de ensino. Os resultados indicam uma série de confusões e desencontros quanto às definições, termos e discussões acerca da educação ambiental. Os professores demonstraram um maior interesse por questões práticas do que por questões históricas e filosóficas que envolvessem o tema, sugerindo a necessidade de uma formação que saliente a integração entre teoria e prática.

Já Menezes e Pagan (2011) analisam a aplicação da metodologia de ensino baseada na resolução de problemas na formação dos professores de Biologia. A análise dos dados permitiu inferir que essa metodologia possibilita uma formação mais integrada ao envolver não apenas os conteúdos específicos, mas também as reflexões sobre a produção do conhecimento e a natureza da ciência. Outra contribuição refere-se ao uso da pesquisa como instrumento de autoformação permanente e à renovação

das práticas docentes.

Freire (1998), por sua vez, defende que a busca de uma educação emancipadora e que contribua para a transformação social deve envolver a reflexão crítica sobre a prática. Neste sentido, destaca que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 42-43).

Para os autores Halmenschlager, Stuani e Souza (2009), essa dimensão é discutida na abordagem temática como uma possibilidade para a formação continuada, em que o papel do diálogo coletivo, a partir dos problemas e limites enfrentados na ação, é visto como uma mola para a (re)significação coletiva da ação docente. Os autores trazem as contribuições da abordagem temática a partir de três categorias: i) superação da prática educativa; ii) a busca pelo saber mais; iii) o (re)pensar da prática educativa. Para eles, no entanto, o grande problema a ser enfrentado está relacionado aos mecanismos de organização de conteúdos a partir de outra lógica que possa dialogar, de forma interdisciplinar, com os problemas da realidade, o que exigiria momentos de estudo e planejamento coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações tecidas ao longo do texto, entendemos que para (re)significar os fazeres pedagógicos, no sentido de superar práticas alienantes e ocultadoras do real, a reflexão crítica, a partir dos problemas encontrados na própria ação, é algo nodal, pois faz com que a prática tenha novo sentido e significado para os sujeitos.

Salientamos também que esse processo exige uma formação permanente dos professores, o qual deve incluir, como ponto de partida e objeto de estudo, a análise das dificuldades e limites dos docentes presentes em suas próprias práticas. Esse processo de ação e reflexão, a partir das práticas docentes de forma coletiva, possibilita a criação e recriação do fazer de forma coletiva, característica da formação permanente.

Desta forma, esperamos que pensar a formação docente a partir dos problemas enfrentados em sua própria ação – e que constituiu a práxis educativa em Freire – possa trazer algumas contribuições para a formação dos professores de Ciências, no sentido de conscientizar o seu fazer pedagógico, elevando o seu nível de consciência crítica em relação ao por que estudar Ciências, ou quais os critérios mais significativos no momento de selecionar o conteúdo escolar.

REFERÊNCIAS

- CACHAPUZ, A.; et al. Da educação em Ciência às orientações para o ensino das Ciências: um repensar epistemológico. In: **Ciência e Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.
- DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações. In: PIETROCOLA, M. (org.) **Ensino de Física**: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001, p. 125-150.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. P.; PERNAMBUCO, M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Comunicação ou extensão?** 8ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 113p.
- GHELEN, S.T. A função do problema no processo de ensino aprendizagem em Ciências: contribuições de Freire e Vygotsky. **Tese** (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina- PPGECT/UFSC, 2009.
- GIL-PÉREZ, Daniel, MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. In: **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001.
- HALMENSCHLAGER, K. R.; STUANI, G.M.; SOUZA, C.A. A situação de estudo e a investigação temática como possibilidades de formação continuada. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis-SC: ABRAPEC, 2009.
- MACHADO, A.R. Problema e problematização no contexto da situação de estudo: pressupostos e implicações. **Dissertação** (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2013.
- MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; FILHO, H. O.; RODRIGUES, M. A. Concepções sobre educação ambiental e meio ambiente de professores num curso de formação continuada. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências, Bauru-SP. **Anais V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências**, Bauru-SP: ABRAPEC, 2005.

MENEZES, L. C. de. Saber Ciências, direito de todos. In: **Rev. Nova Escola**, ano XXIV, n. 224, ago. 2009.

MENEZES, R. dos S.; PAGAN, A. A. Uma Metodologia de Formação de Professores Inspirada na Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (Pbl). VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências**, Campinas-SP: ABRAPEC, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MUNHOZ, R. H.; DINIZ, R. E. da S. Um Trabalho de Pesquisa-Ação Envolvendo a Educação Matemática e a Educação Ambiental na Formação Continuada de Professores de Matemática. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências**, Bauru-SP: ABRAPEC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Projeto Pedagógico e Identidade da escola. **Revista Educação e Formação**. Unitau, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010, 296p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: **gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, 261p.

PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na Educação para a Cidadania. In: **Ciência & Educação**, v.13, n.2, p.141-156, 2007.

RUBIM, J.; CARVALHO, L. M. O. de. Investigação Sobre a Prática Pedagógica na Formação de Professores de Ciências: Análise de uma Proposta Interdisciplinar. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação nas Ciências**. Bauru-SP: ABRAPEC, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 01 de maio de 2013.

Pesquisa financiada parcialmente pelo FUMDES e CNPq.

O MÉTODO PAULO FREIRE E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Geralda Maria de Bem

Discente do Programa de Pós Graduação em ensino - PPGE/UERN

Rio Grande do Norte - Brasil

geraldabem@hotmail.com

Marcos Aurélio da Silva Sousa

Discente do Programa de Pós Graduação em ensino - PPGE/UERN

Rio Grande Norte - Brasil

marcusprofnetpb@hotmail.com

Eixo Temático - Prática Educativa e Educador Sujeito Pensante

Resumo: Este artigo é parte da monografia intitulada: O Processo de Alfabetização de adultos: Uma ótica a partir dos Ensinamentos de Paulo Freire, do curso de Especialização em Psicopedagogia da Faculdade Integradas de Patos FIP. Objetiva-se analisar a importância do Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. Adota-se como abordagem metodológica a concepção de pesquisa bibliográfica através das leituras freireanas e de outras referências tais como: Brandão (1982), Freire (1977, 2001, 2006), uma vez que os pensamentos de Freire contribuíram para a formação de uma sociedade democrática ao construir seu projeto educacional radical e libertador. Tendo em vista que o “Método Paulo Freire” trouxe grandes contribuições para a educação popular, nos propomos entender quais são os princípios e práticas deste, o qual é voltado para a construção do conhecimento do indivíduo em que o próprio autor pretendia trata-lo como uma teoria do conhecimento, tendo em vista que o Método surge como uma forma de desalienação dentro da educação bancária e nos mostra novas perspectivas de como mediar uma educação problematizadora partindo da realidade de cada alfabetizando, afim de torna-los cidadãos mais críticos e politizados em seu contexto social contribuindo no seu processo de ensino aprendizagem. É perceptível, que o Método Paulo Freire tem como base a humanização dos homens e permite uma reflexão mais ampla e mais profunda para a compreensão da educação, que tem como cerne de suas preocupações a natureza ético-política do ato de conhecer e de educar na educação brasileira. O método superou a concepção bancária e fragmentária, trabalhando a realidade do aluno e concebendo todo o ato pedagógico em uma prática política e social.

Palavras-chaves: Método Paulo Freire. Educação. Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o “Método Paulo Freire” trouxe grandes contribuições para a educação popular, nos propomos entender quais são os princípios e práticas deste, o qual é voltado para a construção do conhecimento do indivíduo, em que o próprio autor pretendia tratá-lo como uma teoria do conhecimento.

Este artigo faz parte do terceiro capítulo da monografia intitulada: O Processo de Alfabetização de Adultos: Uma ótica a partir dos Ensinos de Paulo Freire do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Faculdade Integradas de Patos FIP. A abordagem metodológica deu-se por meio das leituras das obras de Freire, enfatizando a sua importância no processo de aprendizagem dos educandos, como também outros referenciais que se fizeram necessário. Utilizando-se assim de referências tais como: Brandão (1982), Freire (1977, 2001 2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96.

O Método Paulo Freire, parte da ideia de que através de um levantamento vocabular podem surgir denominados temas geradores, tão enfatizados no processo ensino aprendizagem, na obra Freireana. E que tem grande contribuição para o aprendizado dos educandos. Nessa perspectiva, objetiva-se analisar a importância do Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. Com esse propósito, o artigo divide-se em três partes, primeiro abordamos o Método Paulo Freire, teoria e prática, segundo far-se-á um relato sobre a postura do educador segundo Paulo Freire, e por último mostramos a concepção do educador de jovens e adultos na atualidade segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, devemos salientar que o Método Paulo Freire tem como suporte o trabalho coletivo das pessoas da comunidade, a cultura, o cotidiano dos indivíduos são essenciais para o processo de alfabetização, em que educador e educandos trocam ideias e o educando é visto como um ser em busca de conhecimento.

2 O Método Paulo Freire: Teoria e Prática

Uma das mais importantes experiências desse método foi desenvolvida em Angicos-RN, na alfabetização de adultos. Essa experiência rendeu repercussão nacional ao trabalho de Paulo Freire e sua equipe, bem como se configurou em um rico legado histórico para a educação brasileira. Realizada em 1960, pela União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Norte, em parceria com o governo do estado, Freire teve a oportunidade de mostrar na prática o quão significante foram e continuam sendo suas ideias para a educação de adultos.

O Método Paulo Freire surge como uma forma de desalienação dentro da educação bancária e nos mostra novas perspectivas de como mediar uma educação problematizadora partindo da realidade de cada alfabetizando, a fim de torná-lo cidadão mais crítico e politizado em seu contexto social e contribui significativamente e qualitativamente para todo processo de ensino-aprendizagem. Baseado no Método Paulo Freire buscou-se um aprendizado que libertasse o educando do senso comum e conseguisse sua autolibertação, através do meio educacional. “Um dos pressupostos do método é a ideia de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (FREIRE apud BRANDÃO, 1982, p. 22)”.

Com isso, Freire nos mostra que é essencial o diálogo entre educador e educando, pois sabemos que o indivíduo isolado não tem como adquirir um bom aprendizado. A troca de conhecimento com seus colegas é outro fator importante na busca de um novo conhecimento, ou seja, educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser feito isoladamente.

O ato de alfabetizar com base em Freire tem como prioridade possibilitar que analfabetos e analfabetas resgatem a sua humanidade roubada. Sendo assim, a alfabetização conscientizadora possibilita aos indivíduos se constituírem como sujeitos conscientes, éticos e participativos e não sobre a incidência dos que sabem, podem, exploram e os submetem. Essa é a sua proposta de humanização dos homens e das mulheres que é colocada como a base da teoria do conhecimento de Paulo Freire. A eficácia e validade do seu método parte da realidade, do que os alfabetizandos já conhecem do valor programático das coisas e dos fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais, de suas palavras faladas na comunidade porque dela todos e todas sabem o seu significado. Analfabetos e analfabetas desconhecem apenas a linguagem escrita, não é ignorante da linguagem oral.

O Método Paulo Freire tem como base a humanização dos homens e permite uma reflexão mais ampla e mais profunda para a compreensão da educação, que tem como cerne de suas preocupações a natureza ético-política do ato de conhecer e de educar na educação brasileira.

A atuação de Paulo Freire com essa experiência objetivou uma forma de libertar os analfabetos da ingenuidade. Suas teorias vieram inovar a prática educativa dentro dos então chamados “Círculos de Cultura”, que foram ambientes nos quais os professores e alunos se encontravam para dialogar e debater os temas-geradores.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem no mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionalizada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1977, p. 77).

Com isso seu objetivo de alfabetizar em 40 horas apresentava-se como verdadeira revolução na velha luta pelo fim do analfabetismo. O referido trabalho chamou a atenção do presidente João Goulart e resultou num convite do Ministro da Educação para Freire estruturar um Programa de Alfabetização. Este convite configurou-se em uma grande expectativa de Freire para com a educação dos analfabetos estendendo-a por todo território nacional. Dessa forma, Freire conseguiu com suas teorias e práticas trazer mudanças significativas e revolucionárias para a alfabetização de adultos.

O método utilizado foi significativo para a educação popular, rompendo com a educação elitista, o qual contribuiu com a educação de homens e mulheres excluídas, que se encontravam à margem da sociedade. Esse método proporciona ao educando o ato do fazer a conexão com a leitura e a escrita de modo que este, enquanto aprende uma nova palavra estará contribuindo para sua libertação, tendo como importância à superação da ingenuidade conquistando a sua consciência crítica.

Percebemos a importância desse método quando este vem focar uma observação quanto ao processo de alfabetização, em que as cartilhas se encontram distantes da realidade dos educandos, fazendo uma ressalva para o fato de que a teoria do conhecimento deve proporcionar ao educando significados para sua vida, despertando para o mundo, rompendo com a concepção utilitária da educação em busca de uma educação libertadora que os leve a sua conscientização.

A práxis de Freire vem se contrapor ao ensino enfadonho e mecânico que estamos acostumados a ver nas cartilhas e em seus textos que transmitem um aprendizado deficitário em que o educando não tem nenhuma conscientização; através dessa alternativa oferecida por Freire há uma preocupação em buscar a percepção da realidade do mundo em que se vive.

A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e pra ninguém. Ora, o núcleo da alfabetização é uma bola que virou escrita, uma bola social que virou escrita pedagógica (FREIRE apud BRANDÃO, 1982, p. 22)

Devemos salientar que o Método Paulo Freire tem como suporte o trabalho coletivo das pessoas da comunidade, em que as falas, a cultura, o cotidiano dos indivíduos são essenciais para o processo de alfabetização, em que através do diálogo entre educador e educando se dá a construção do conhecimento, em que educador e educando trocam ideias e o educando é visto como um ser em busca de conhecimento.

Os conteúdos trabalhados têm sua origem nos temas geradores que são selecionados a partir de uma conversa entre educador e educandos. O processo de leitura e escrita parte das palavras selecionadas a partir das quais o educador busca levantamentos que tenham significado para os educandos; em seguida, pode-se exercitar a leitura e a escrita dessas palavras geradoras, ampliando o vocabulário do educando e despertando sua curiosidade.

Educador e educandos, a partir das palavras geradoras podem criar várias situações que contribuam para a alfabetização.

O Método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer. De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho. (FREIRE apud BRANDÃO, 1982, p. 27).

Assim, as palavras geradoras aparecem dentro de frases e falas das pessoas que ao estudar e analisar o tema contribuem para seu aprendizado, sendo mais significativa para sua vida, pois os educandos estão aprendendo algo da sua realidade. “De inúmeras frases que recontam a vida do lugar e que devem recontar as suas situações, com todas as categorias de seus sujeitos saem As palavras geradoras de que o método faz o seu miolo”.(FREIRE apud BRANDÃO, 1982, p. 30).

É imprescindível percebermos que o Método Paulo Freire é um marco importante na educação e que está intimamente ligado ao sentido de comprometimento, de responsabilidade para com o ser humano em busca de sua humanização. Partindo desses escritos entendemos que a alfabetização deve fazer com que o aluno seja um ser que reflita sobre seus atos e que as

palavras tenham significado para o seu cotidiano, pois alfabetizar é nada mais do que conscientizar. Sendo assim, as palavras geradoras tem que estar de acordo com o ambiente em que o educando vive.

O homem é um ser que precisa reler o mundo em busca de conhecimento. Desse modo, sendo alfabetizado, poderá se defender dos obstáculos que lhe cercam, assumindo com confiança sua consciência, sendo mais responsável pela sua história. É nesse sentido que o Método Paulo Freire tem como finalidade levar o homem a refletir sobre sua posição no mundo e a lutar pela sua transformação.

Etapas do Método Paulo Freire

O Método Paulo Freire parte da ideia de que através de um levantamento vocabular, podem surgir denominados temas geradores, tão enfatizados no processo ensino-aprendizagem, na obra freireana.

Baseando-se nesses ideais, o processo da leitura e da escrita procura a partir das palavras descobertas juntamente com educador e educandos buscar levantamentos que tenham significado para o aluno, ampliando seu vocabulário e despertando curiosidade através desse novo aprendizado em que a leitura e a escrita são meios que estão presentes no seu cotidiano e a partir dessas palavras geradoras, criar várias situações que estejam de acordo com a realidade do educando, no intuito de mediar uma problematização que permita um redimensionamento coletivo.

O método é composto das seguintes etapas:

a) Reunião nos Círculos de Cultura

Os educadores se reúnem com os educandos para uma conversa descontraída sobre o processo de alfabetização. Todos ficam em círculo e é nesse momento de verbalização que surgem as palavras geradoras, vindas dos próprios educandos. Ao estudar e analisar essas palavras os educandos percebem a contribuição significativa para o aprendizado deles.

b) O trabalho com as fichas de cultura

É o momento da problematização no qual o educador mostra as fichas de cultura com desenhos, gravuras, escritas em cartazes ou no quadro, para que os educandos falem sobre elas, sobre o significado delas para eles, sobre o que elas sugerem. Através de uma palavra se pode gerar várias outras palavras, organizar frases e textos partindo desse processo em construção do aprendizado dos educandos.

c) Seleção de palavras geradoras ou elaboração dos temas geradores

Um salto de consciência. Após um processo de alfabetização os educandos começam a pretender e sistematizar algumas causas e consequências da realidade mostrada nas fichas e verbalizam em suas opiniões.

d) Trabalho com as palavras geradoras ou com os temas geradores

Nesse momento, com a escrita das palavras, a atuação do educador visa que os educandos estabeleçam relações entre as questões suscitadas pelas palavras geradoras e pela problematização feita. Esse é um momento de contato entre o educando e o universo letrado, a escrita e a leitura de palavras significativas para eles, porque são selecionadas a partir do que eles falam e compartilhadas com eles.

De acordo com as etapas do método fica explícito que é de grande relevância para a vida do educando, pois os temas geradores partem da realidade dos próprios educandos.

Assim, o universo vocabular do educando é considerado o ponto de partida para a aquisição de todo o conhecimento a ele atribuído e que este saber ao ser trabalhado possibilita o acesso dele a todo conhecimento em sociedade, como também uma maneira agradável e construtiva do próprio educando produzir seu conhecimento.

3 A Postura do Educador Segundo Paulo Freire

Para Paulo Freire (2006) o educador deve assumir a postura de criticidade, já que o ponto alvo de seu método é despertar as consciências do povo oprimido que se encontra à margem da sociedade. Na qual esta mesma postura crítica se faz a partir da relação dialética com o educando, pois este deve ser considerado como sujeito cognoscente.

Não podendo haver a dissociação entre pesquisa e ensino. O docente deve atribuir como natureza de sua prática a indagação, a busca pela pesquisa, conduzindo o educando a percepção de sua natureza histórica e de inconclusão, levando - os a conscientização de que também é um agente pesquisador do seu processo formativo.

O docente assumindo sua prática pedagógica com o caráter de pesquisador conduz ações mais democráticas e com o diálogo com os educando ambos vão evoluindo de um estágio pragmático para uma formação integral do ser humano.

O papel do educador é além de ensinar os conteúdos, porque deve, além disso, desencadear ao educando o ato de pensar criticamente. A docência - discência desenvolvidas criticamente favorecem a construção da curiosidade que possibilita a compreensão do objeto de estudo em seus múltiplos aspectos a partir da interação sujeito - sujeito e os fatores que condicionam seu caráter histórico.

Nesse sentido, entendemos que a educação materializa-se como forma de intervenção quando o educador possui a definição de sua ação política, uma prática progressista, centrada na conscientização dos sujeitos, da qual pode evoluir - se da condição de ingenuidade para a criticidade.

Na obra Professora sim, tia não, Freire (2006) ressalta que o professor é um profissional que necessita de um embasamento científico, seriedade, como também amor aos seus alunos e à sua profissão. É importante também que o professor lute por seus

interesses mostrando que é essencial dizer não à burocratização. Observamos que ser professor implica assumir uma profissão, a professora não pode ficar distante de seus alunos, já que esta ausência dificultaria o processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2006) afirma que a identificação da figura da professora com a da tia significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora, ou seja, sua responsabilidade profissional e sua luta política por sua formação permanente. Podemos dizer que a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “armadilha” ideológica. “Tenta-se adocicar a vida da professora, o que se tenta amaciar a sua capacidade de lutar ou entretê-la no exercício de suas tarefas fundamentais” Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos a compreender a essência entre discurso e prática (FREIRE, 2006, p. 25).

Cabe aos professores se conscientizarem para que se libertem do mundo fechado, procurando desmistificar o autoritarismo dos poderosos pois, se o educador se isolar na sala de aula dificilmente seu mundo será desvelado. A escola é um espaço exclusivo de puro ensinar e do puro aprender, com regras e limites impostos para serem trabalhados, ou seja, de “um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo”, (FREIRE, 2006, p. 17).

Contudo, o professor ao mediar sua aula está constantemente aprendendo junto com seus alunos suas observações e curiosidade que eles expõem. Desse modo há uma conexão entre ensinar e aprender, sendo primordial que o professor assuma sua responsabilidade e esteja sempre em busca de conhecimentos para que tenham segurança ao mediar os conteúdos na sala de aula.

O educador, na ótica freireana, tem como importância interagir com os educandos, ser amoroso, e que esse amor não seja só com seus alunos, mas sim no próprio ensinar, outra virtude do professor é a coragem que diz respeito à prática pedagógica, enquanto educador sou um político, também entendemos e percebemos o medo que ainda temos de caminhar para melhorar a democracia. Não podemos ser imobilizados pelo medo, precisamos controlá-lo e nesse controle que nossa coragem vai sendo superada.

A tarefa do educador não se esgota no ensino de várias disciplinas e conteúdos, sua tarefa exige compromisso e engajamento, o educador tem como relevância contribuir para a formação do educando. Um dos desafios do educador é não se sentir inferiorizado diante dos educandos advindos da classe dominante da rede privada, mas também não podem se sentirem superiores na rede pública, na maioria das vezes a clientela é de bairros afastados da cidade. O educador precisa respeitar o educando em todos os seus aspectos: cultural, econômico entre outros, aprimorando a bagagem que o educando traz de casa para a escola.

Para isso faz-se necessário que o educador contribua positivamente para a aprendizagem do educando, fazendo com que o educando adquira uma boa formação com a ajuda do educador. Ademais, o educador, na visão de Freire é aquele que busca em sua prática pedagógica interagir com os educandos sendo que o diálogo é essencial nesse processo de construção da aprendizagem, uma vez que o educando aprende partindo da sua realidade.

Nessa perspectiva, a formação permanente do educador, centrada na ética universal do ser humano, possibilita a inserção dos elementos socioculturais, produzidos no processo histórico. Dessa forma, a educação conscientizadora parte de situações concretas, envolvendo educador e educando na definição dos rumos do processo ensino/aprendizagem.

4 O Educador da Educação de Jovens e Adultos na Atualidade: o que recomendam as diretrizes Curriculares Nacionais

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos para que a educação seja eficiente é fundamental que os educadores tenham nível superior, ou seja, que eles sejam graduados para poderem atuar como profissionais nessa área. Para isso é fundamental a capacitação desses educadores.

O educador da EJA tem que ter um conhecimento abrangente sobre o processo de aprendizagem que ocorre com esses educandos para trabalhar respeitando-os pela sua capacidade de pensar, pela sua experiência de vida, já que, na maioria das vezes, eles têm idade aproximada dos educadores. É essencial o diálogo e a interação para que a aula não se torne enfadonha. É necessário levar em consideração que a maioria dos educandos ingressam na escola a fim de adquirir conhecimentos para entrar ou permanecer no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e em busca de profissionais qualificados. Também é necessário que os conteúdos trabalhados sejam especificamente voltados para a experiência do educando numa tentativa de aproximação da sua realidade.

De acordo com a LDB (Lei 9.394/96), Art. 37, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Sendo assim, o papel do educador de jovens e adultos na atualidade requer um preparo pedagógico. Esse educador necessita desenvolver uma metodologia que esteja de acordo com essa modalidade de ensino.

Também se faz necessário que os educadores dessa modalidade de ensino assumam um compromisso, junto com todos aqueles que fazem parte da escola e a sociedade em geral, para que comprometidos com a transformação social, possam lutar no sentido de conseguirem os interesses da maioria da população que se encontra excluída dos direitos políticos e de bens econômicos e culturais. A educação de jovens e adultos deve ser uma educação que desenvolva o conhecimento, a integração do indivíduo na sociedade, no sentido deste não se sentir à margem, discriminado por sua situação de até então analfabeto.

Neste sentido, cabe ao educador ser consciente ao orientar os educandos, mostrando-lhes que a educação de jovens e adultos deve ser contra qualquer forma de discriminação ou exclusão, seja ela de crença, sexo, cultura ou situação socioeconômica. O educador de jovens e adultos precisa fundamentalmente ter clareza com relação a que tipo de cidadão ele quer formar, para, a partir daí, agir como mediador no processo de aprendizagem, criando caminhos para que o educando construa seu conhecimento, tendo como finalidade organizar as ações pedagógicas e seus conteúdos de forma a tornar possível uma prática de alfabetização problematizadora e transformadora.

Para que os educandos da EJA possam adquirir uma aprendizagem de qualidade é essencial que seus educadores sejam capacitados e que tenham compromisso para mediar esse conhecimento, pois o educador precisa dialogar, interagir para facilitar

a aprendizagem de seus alunos. Sabendo-se que os alunos da EJA são considerados excluídos é necessário que a sociedade lute e tenha uma visão com menos preconceito a respeito dessa modalidade. É preciso uma política econômica voltada para a EJA e que ofereça aos alunos a partir de 16 anos, que estão fora da faixa etária, uma educação de qualidade.

Logo, os educadores dessa modalidade necessitam urgentemente serem qualificados tendo sempre em mente que durante sua prática pedagógica tenha o objetivo de contribuir para a formação de seus educandos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000) o educador deve considerar as experiências diversas que estes alunos trazem como, por exemplo, o modo como trabalham seu tempo e cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação, de forma que estes temas de vida cotidiana possam tornar-se num currículo permanente.

Assim sendo, o trabalho merece especial destaque na vida desse educando, no entanto, é necessário que haja uma conexão entre trabalho e a busca pela alfabetização que é o caminho que o educando trilha para exercer sua cidadania. Entretanto, os conteúdos curriculares não podem divergir desta premissa fundamental. Porém estudos sobre a EJA vêm frisar preocupações com a falta de criatividade e liberdade e construção do conhecimento para com a educação de jovens e adultos, em que os educandos são tratados como se fossem crianças ou adolescentes que têm uma visão ingênua do mundo, como acontece na maioria das salas de aula da EJA. Dessa forma, está sendo eliminada toda a experiência vivida do educando e castrando nele todo seu processo educativo.

5 Considerações Finais

É perceptível, que o Método Paulo Freire tem como base a humanização dos homens e permite uma reflexão mais ampla e mais profunda para a compreensão da educação, que tem como cerne de suas preocupações a natureza ético-política do ato de conhecer e de educar na educação brasileira.

Devemos salientar que os conteúdos trabalhados tem sua origem nos temas geradores que são selecionados a partir de uma conversa entre educador e educandos. O processo de leitura e escrita parte das palavras selecionadas a partir das quais o educador busca levantamentos que tenham significados para os educandos. Ao exercitar a leitura e a escrita das palavras geradoras o educando vai ampliando seu vocabulário e despertando sua curiosidade.

O professor na ótica freireana tem como importância interagir com os educandos, a tarefa do educador não se esgota no ensino de várias disciplinas e conteúdos, sua tarefa exige compromisso e engajamento, o educador tem como relevância contribuir para a formação do educando.

Assim, é imprescindível percebermos que o Método Paulo Freire é um marco importante na educação e que está intimamente ligado ao sentido de comprometimento, reponsabilidade para com o ser humano em busca de humanização.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodriguês. **O que é o Método Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____, **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: editora Olho d'Água, 2006.

TECENDO UMA VIVÊNCIA NO ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.

ÍriaVannuci Barbosa da Silva
Curso de Licenciatura em Pedagogia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Bahia - Brasil
iria.tecelendo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões a partir da experiência de ensino da disciplina de Biologia, vivenciada com jovens e adultos com idade entre 18 e 36 anos, no Grupo de Estudo Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - GEPE. É desenvolvido pelo Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que trabalha com Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular. O GEPE é constituído de jovens e adultos de comunidades urbanas e rurais do município de Amargosa - BA. Diferentemente do cursinho pré-vestibular o GEPE é um grupo de estudo que partiu do interesse de jovens da comunidade rural das Três Lagoas, no Distrito Diógenes Sampaio, que desejavam ingressar em universidades públicas. Durante o período de fevereiro a junho de 2012, trabalhamos na busca da superação da dimensão individualista dos processos educativos, assumindo o Conhecimento em sua dimensão coletiva, na tentativa de construir metodologias que superassem o modelo bancário de educação. E, considerando o Conhecimento de maneira contextualizada e não mais separado por disciplinas isoladas e desconectadas. A centralidade metodológica do trabalho era na perspectiva da ação-reflexão-ação. O referencial teórico perpassava os estudos de Paulo Freire, Edgar Morin e Carlos Rodrigues Brandão. As reflexões apresentadas foram resultados de um trabalho intenso que constituíam o processo de formação de educadores populares. Portanto, esse movimento assume a reflexão da prática docente como elemento de qualificação do processo de ensino e aprendizagem. E como resultado deste trabalho, podemos destacar o ingresso de quinze (8) alunos em Universidades Federais, três (03) em Universidades Privadas e oito (04) em Cursos Técnicos.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação Popular e Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões a partir da experiência de ensino vivenciada com jovens e adultos com idade entre 18 e 36 anos, no Grupo de Estudo Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - GEPE com a disciplina de Biologia. O GEPE é desenvolvido pelo Programa de Extensão Tecelendo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O Programa de Extensão Tecelendo surgiu em 2009 e trabalha com Educação de Jovens, Adultos e Idosos na perspectiva da Educação Popular. Como destaca Freire (2003) e Brandão (1983), esta concepção não se resume a uma metodologia de educação para classes populares ou a utilização de técnicas participativas.

Para, além disso, é um movimento de educação que tem como principais vertentes a emancipação, o empoderamento, a autonomia, a transformação e a apropriação dos sujeitos no que se refere à realidade em que vivem e as dimensões da vida social, política, pessoal, comunitária, ambiental e ética.

Entre outros aspectos, a educação popular, emprega a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento entendendo que a produção deste, não acontece de maneira fragmentada ou à parte das relações construídas entre os sujeitos. Todavia, foi também necessário compreender que nos processos educativos os aspectos humanos não devem ser desconsiderados.

O Tecelendo tem entre seus princípios e objetivos, o trabalho coletivo, o respeito ao outro, a convivência com o diferente, com a diversidade, a participação, o fazer junto, a prática do diálogo, a significação humana, a solidariedade, a responsabilidade individual e coletiva. A emancipação dos sujeitos, o processo de reflexão e de leitura de mundo e compreensão da realidade em que estamos inseridos são pilares fundamentais na prática pedagógica que buscávamos concretizar no dia-a-dia.

Neste sentido, esta experiência se refere ao trabalho pedagógico realizado com o Grupo de Estudo Preparatório para o ENEM - GEPE onde lecionei a disciplina de Biologia. Vale ressaltar, entretanto, que este grupo foi criado em dois mil e dez, a partir do interesse de jovens da comunidade rural das Três Lagoas, no Distrito de Diógenes Sampaio, município de Amargosa. Estes jovens demonstraram o desejo de se dedicarem ao estudo para ingressar na universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O grupo era formado por jovens e adultos que concluíram o ensino médio e desejavam se preparar para dar continuidade aos estudos ingressando na universidade pública. Era constituído por 30 pessoas, sendo 28 mulheres e 02 homens, moradoras de comunidades urbanas-periférica e da zona rural de Amargosa.

A partir de dois mil e doze com o ingresso de novos discentes dos cursos de Licenciaturas do Centro de Formação de Professores da UFRB, os professores do Tecelendo, na função de coordenação, nos tencionaram a pensar e a discutir a reelaboração da metodologia de trabalho com o GEPE. É acerca desta vivência que relatarei em seguida.

UMA VIVÊNCIA SINGULAR - ATOS E RELATOS

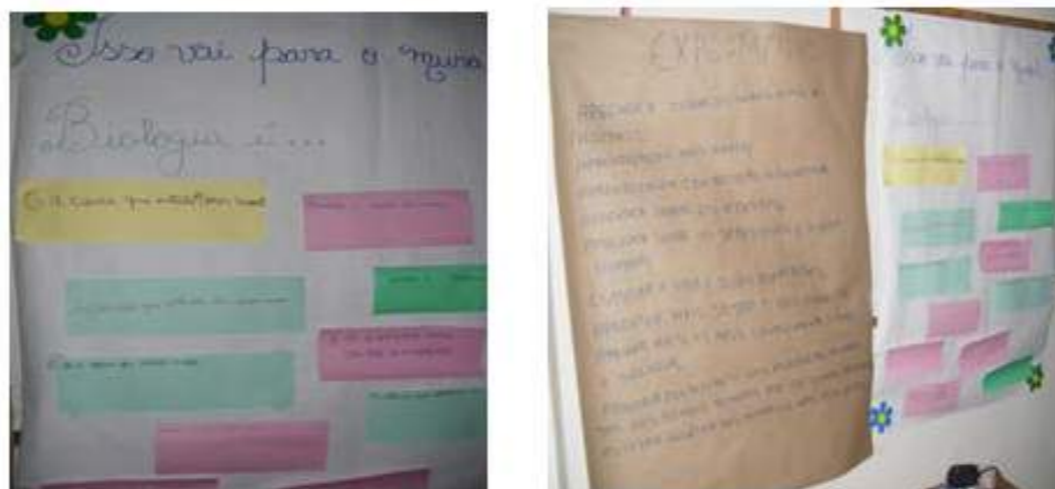
O trabalho com o GEPE era organizado através dos planejamentos realizados durante as quintas-feiras, quinzenalmente, a partir das 16h00min. O grupo era formado por duas turmas de 15 pessoas. Para cada disciplina foi elaborado um plano contendo objetivos, metodologia, critérios de avaliação, conteúdos programáticos e um planejamento das ações a serem realizadas com as turmas.

De acordo com este planejamento, os conteúdos programáticos foram agregados a partir de temáticas como Meio Ambiente, Sexualidade, Saúde do Corpo e da Mente, Autores Literários e Guerras, Políticas da Juventude, Grandes Líderes, Direitos Humanos, Mídia e Globalização.

ENCONTRO 01

O primeiro encontro na disciplina de Biologia com as turmas do GEPE foi um diálogo acerca das expectativas dos participantes no que se refere à disciplina e o conceito de cada um sobre Biologia, seguido da aplicação do simulado como atividade diagnóstica.

Estas atividades foram bem interessantes, pois, os participantes se sentiram à vontade para expressarem seus pensamentos, dúvidas, desejos e expectativas acerca da construção de conhecimentos. Todos demonstraram pleno interesse em participar das atividades propostas que incluíram as dinâmicas para elaborar a lista das expectativas e o painel sobre o conceito de Biologia e, ainda, a aplicação do simulado que teve como objetivo sondar o comportamento dos participantes no que se refere à Biologia como um diagnóstico inicial das turmas.



Dinâmica realizada no primeiro dia de estudos com o GEPE com o objetivo de trabalhar o conceito de Biologia e registrar as expectativas dos participantes.

Diagnóstico Inicial.

Esta atividade foi realizada nos dias 13 e 21 de março de 2012 nas turmas Harmonia e Equilíbrio respectivamente, através da aplicação de um simulado de Biologia no sentido de iniciar um exercício de leitura e interpretação oral e escrita, bem como observar e identificar inicialmente as principais dificuldades das turmas referentes à interpretação textual, apropriação do conteúdo programático e a relação dos estudantes com a resolução das questões.



Aplicação de um diagnóstico inicial das turmas para identificar as principais dificuldades em Biologia. Turma Harmonia e Equilíbrio.

ENCONTRO 02

Este encontro foi destinado a trabalhar com a correção do simulado aplicado no encontro anterior. Esta atividade ocorreu de forma diferenciada, pois, contou com análise e estudo de cada questão de maneira contextualizada com o apoio de gravuras e recurso áudio visual no sentido de relacionar as questões com os conteúdos nelas abordados. Os participantes fizeram a leitura e interpretação oral das questões, analisando todas as proposições para então identificar as corretas. Isso envolveu a abordagem de cada conteúdo programático apresentado nas questões.

ENCONTRO 03

Este encontro teve como principal objetivo discutir acerca das questões ambientais começando com a abordagem sobre os principais ecossistemas brasileiros e as inter-relações dos fatores vivos e não vivos. Para isso, foi realizada a dinâmica “Teia da Vida” identificando elementos ambientais e suas interações. Todos participaram das atividades propostas que incluíram a leitura e discussão de textos sobre ecossistemas e os seres vivos. Assim como, o trabalho com o roteiro de estudos para auxiliar na abordagem dos conteúdos programáticos.



Dinâmica da “Teia da Vida” como introdução para estudo sobre os recursos ambientais e suas interações. Turmas Equilibrio e Harmonia.

ENCONTRO 04

Este momento constituiu em um resumo oral das leituras e diálogos dos encontros anteriores e na construção do mapa conceitual como forma de organizar as ideias abordadas nas discussões e na pesquisa realizada pelos participantes acerca dos sistemas ambientais. Contou, ainda, com uma abordagem sobre as relações ecológicas ocorridas nos ambientes, com auxílio de recursos áudio visual – apresentação de vídeos e figuras que ilustraram as principais características das relações.



Construção do Mapa Conceitual. Abordagens acerca dos principais ecossistemas brasileiros e os elementos e aspectos que determinam os fatores bióticos e abióticos.

ENCONTRO 05

Este encontro teve como objetivos compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos para a manutenção da vida e entender a ação dos elementos ambientais e suas interações com o meio, tendo como introdução a apresentação de vídeos para estimular as discussões, seguida da apresentação de gravuras para auxiliar a abordagem oral e escrita. O Encontro contou,

ainda, com a elaboração de um roteiro de apresentação do conteúdo e um guia de estudo para auxiliar os estudantes durante suas atividades.



Trabalhando com Guia de Estudo com o objetivo de orientar o estudo do conteúdo abordado. **Turmas Equilíbrio e Harmonia.**

REFLEXÕES DO PROCESSO PEDAGÓGICO

Dieikson de Carvalho (2010) afirma que “buscar compreender o ser humano na sua totalidade e unicidade, valorizando a dimensão afetiva e cognitiva na construção do conhecimento, tem sido um dos caminhos mais viáveis para o êxito do processo de ensino e aprendizagem”. Neste sentido, o processo educativo que constituía a prática pedagógica do GEPE buscava contribuir para que os sujeitos envolvidos pudessem reconstruir seu modo de atuar no meio em que vivem, produzindo conhecimentos e apropriando-se de espaços de decisões.

O trabalho com o GEPE caminhou enquanto parte do processo de formação continuada de educandos e educadores, pois o desenvolvimento deste trabalho teve como base a perspectiva da educação enquanto liberdade de expressão, respeito aos saberes e aos sujeitos enquanto ser humano com sentimentos, sensações, sonhos, desejos, frustrações e assim por diante.

Reconhecemos nesta caminhada que enquanto educadores devemos ter consciência sobre “em benefício de quem e de que desejamos trabalhar. Evidentemente, isso implica em saber contra quem e contra o que estamos trabalhando”. Isso nos remete ao princípio da neutralidade da educação. Para Freire, (2003) “é impossível para a educação ser neutra”.

Temos a responsabilidade de ensinar em um contexto social, “relacionando a sociedade e não simplesmente agindo como se não tivesse nada a ver com a humanidade”.

Um professor de Biologia deve saber Biologia, mas é possível apenas ensinar Biologia?

... É possível ensinar Biologia sem discutir condições sociais, entende? É possível discutir, estudar o fenômeno da vida sem discutir exploração, dominação, liberdade, democracia e assim por diante? Eu acho que é impossível, mas também tenho certeza de que, se sou professor de Biologia, tenho que ensinar Biologia (FREIRE, 2003, p. 116).

Com esta colaboração, Freire nos chama a atenção para o papel do professor, independentemente da disciplina que leciona. E isso nos possibilitou compreender que estávamos inseridos em um processo de educação onde este saber é considerado como o primeiro saber necessário à prática educativa e fundamental para “o pensar certo”. Como destaca Freire, (1996, p. 21) isso exige “uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”.

Deslocarmo-nos da posição de uma concepção bancária de educação para uma concepção emancipadora, acaba por ser difícil e penoso, pois é também lidar com limites individuais e, sobretudo, com a tendência da incoerência do modelo conteudista no qual temos sido formados. Este movimento nos chamou a atenção para o que Morin (2007, p.03) destacou como sendo um dos setes saberes necessários à educação do futuro que diz respeito ao fato de não se ensinar as condições para um conhecimento pertinente.

(...) o segundo buraco negro é que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Nós seguimos, em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar. É evidente que as disciplinas de toda ordem ajudaram o avanço do conhecimento e são insubstituíveis. O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto (...) (MORIN, 2007, p. 03).

Estas foram importantes reflexões, pois, vivenciamos e continuamos vivenciando no processo de ensino escolar, uma educação fragmentada, desvinculada do todo, afastada da vida das pessoas como se os aspectos humanos, a paixão, o medo, o desejo, a alegria, as tristezas, os sentimentos, enfrentamentos e limites não estivessem presentes no processo educativo. O autor afirma que isso, de fato, impede a nossa capacidade natural de contextualizar.

Portanto, foi necessário discutirmos sobre a metodologia de trabalho com este grupo, considerando o fortalecimento de sua característica de grupo de estudo, assumindo o conhecimento de maneira contextualizada e não mais separado por disciplinas isoladas, desconectadas, “cada um em sua caixinha”.

Nesse período foram organizadas algumas discussões metodológicas na perspectiva da interdisciplinaridade visando potencializar o processo pedagógico.

Entre as principais vivências estão as discussões sobre o desenvolvimento do planejamento interdisciplinar que envolvia o

trabalho com as disciplinas de biologia, química, física, matemática, português, redação, história e geografia. Nesta ocasião foi avaliado que tal planejamento foi desenvolvido de maneira objetiva e participativa.

Os educadores conseguiram pensar coletivamente em estratégias metodológicas visando ampliar a participação dos estudantes nas discussões, reflexões e estudos promovidos a partir dos conteúdos programados e das abordagens relacionadas a temáticas recorrentes no cotidiano e na dinâmica da nossa sociedade.

Outros resultados se referiram ao questionamento sobre que tipo de participação os estudantes tinham neste processo de ensino e sobre a avaliação deste e da aprendizagem sob a lógica do pensar as relações e interações do processo educativo no GEPE.

O exercício de pensar, ler, refletir, escrever e discutir sobre as relações no processo educativo e como isso refletia na realidade em que estávamos inseridos foi importante para entender a educação como prática eminentemente humana que pode constituir-se como instrumento de formação e transformação de pessoas e, portanto, ensinar é uma forma de intervenção no mundo, assim como destaca Freire (1996).

Neste sentido, o trabalho desenvolvido com o GEPE caminhou na direção da educação como instrumento de emancipação do ser humano enquanto sujeito político em um processo de formação permanente que não é apenas do professor, do educando ou da pessoa, mas, sobretudo, é um processo permanente de formação de vida e para a vida.

5. REFERÊNCIAS

CARVALHO, Dieikson. **A Importância da Afetividade na Construção do Conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem**. UFLA, Minas Gerais, 2010. Artigo.

BONDÍA, JorjeLarossa. **Experiência e Alteridade em Educação**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf. acesso em 01/03/2014.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, 2007.

AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO DE SUJEITOS A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO ÉTICA E CRÍTICA

Izabel Cristina Ferreira da COSTA
Especialização em Leitura e Produção de Textos - UFRN
cristina_maiza@hotmail.com

Maria das Vitórias dos Santos MEDEIROS
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - UFRN
medeiros.vitoriasantos@gmail.com

RESUMO

O presente estudo busca apresentar, a partir de fundamentos teóricos, a importância dos vínculos afetivos na formação do sujeito e em seu processo de aprendizagem, enfatizando a comunicação familiar como fator contribuinte para a estruturação do pensamento da criança. Para isso, pretendemos defender a ideia de que os educandos trazem para a escola conhecimentos enciclopédicos que, muitas vezes, são deixados de lado, isto é, aqueles saberes que aprenderam com a família e a cultura de determinada sociedade em que ele está inserido. Considerando que isso seja uma disparidade enorme na formação do sujeito, pois acreditamos ser de extrema importância que o professor estabeleça relações entre o que o aluno já sabe e os conhecimentos que a escola pretende apresentar, construindo pontes entre o conhecimento apreendido em casa, de maneira informal, e aqueles que virão a ser adquiridos na escola, com intencionalidade educativa, torna-se essencial a construção de vínculos afetivos na relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-família, ou seja, a construção de uma relação de parceria entre escola, família e discentes, buscando estabelecer compromissos e acordos mínimos para que as crianças e adolescentes tenham uma educação formativa tanto em casa quanto na escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um sujeito pensante, que não apenas apreende as coisas na escola, mas que é capaz de pensar e agir sobre as coisas, num processo de consolidação de sujeito agente e personalidade crítica e ética. A metodologia utilizada para a realização desse trabalho constitui-se, principalmente, nos estudos de FREIRE (1957, 1991, 1999) e CUNHA (2008), além de outros, os quais contribuem para educação defendendo uma prática escolar capaz de transformar a vida dos educandos, levando em consideração que a família e a sociedade são partes essenciais que devem estar em interação com a escola para a formação de um sujeito consciente e crítico na sociedade.

Palavras-chave: Afetividade; sujeito agente; prática pedagógica

Introdução

No processo de ensino-aprendizagem existem dois sujeitos que estão intimamente ligados: o educador e o educando. Para aprender, o sujeito precisa articular as dimensões do organismo, do corpo, da inteligência e do desejo (Craviee, 2012). Pautando-nos, essencialmente, na inteligência e no desejo, a relação ensino-aprendizagem, em sua totalidade, torna-se mais efetiva quando vinculada com a afetividade do sujeito. Incoerente seria afirmar que o sujeito que não se sente motivado, apresenta vontade de aprender coisas novas. Nessa linha de raciocínio, podemos entender que a afetividade dos filhos com seus pais, desde o nascimento, tem se mostrado cada vez mais fundamental para seu desempenho escolar. Assim, a integração entre os pais e a instituição de ensino tende a contribuir para uma estabilidade educacional.

Diante disso, objetivamos discutir essa temática, partindo do princípio de que o desejo de aprender se dá, inicialmente, a partir da motivação de pais e professores, que ao criar vínculos afetivos com a criança ampliam o seu desenvolvimento intelecto. Na escola, principalmente, o professor deve apresentar-se para seus educandos de forma que eles sintam prazer em está na escola, em descobrir novas coisas, em fazer relações entre o que já sabem com o que a escola se propõe a ensinar.

Desse modo, é fundamental que a escola reflita sobre sua prática e postura diante da participação da família na escola e na sala de aula. É preciso compreender que abrir as portas à participação da família na escola e na comunidade contribui para o sucesso na vida escolar, haja vista que a escola e a família têm, em princípio, o objetivo de formar um sujeito ético e agente, desenvolvendo-se em todos os aspectos.

Família e escola: a importância da família no processo de ensino-aprendizagem

A organização da família vem se transformando com o passar dos tempos, porém, seja qual for a formação, a mesma desempenha funções educativas, transmite valores culturais, fornece modelos de formação para o indivíduo viver socialmente e estabelecer suas relações sociais. A família é o primeiro grupo de mediação do indivíduo com o mundo social e é responsável pela sua sobrevivência física e mental.

No seio familiar também se deve concretizar o exercício dos direitos das crianças e dos adolescentes como cuidados essenciais para possibilitar seu crescimento e desenvolvimento, pois os pais são para os filhos os primeiros modelos de como os adultos se comportam, de como ser homem ou mulher, e a criança tende a incorporar a cultura que a família reproduz em seu interior.

Hoje, a família passou a dividir essas funções e a introduzir o indivíduo na sociedade e em instituições educacionais, ocorrendo isso em todas as classes sociais. Assim, a escola passou a ser a principal mediadora entre indivíduos e sociedade, transmitindo valores morais do comportamento e socialização. E por ocupar grande parte da vida de seus alunos, cada vez mais “substituem” as famílias em ensinamentos como orientação sexual, profissional, valores e ideias, ou seja, a escola desempenha cada vez mais a função de orientar os alunos para a vida como um todo. Porém, é essencial que a família esteja sempre em consonância com a instituição escolar, priorizando a formação integral dos educandos. Assim, há a necessidade de se construir

círculos de interação entre a escola e a família com o objetivo de que essas partes estejam em conformidade para a formação do educando. A partir do momento que os pais conhecem a proposta da escola, seus sucessos e fracassos, e tenta se inteirar de modo a colaborar com a escola, objetivando uma aprendizagem significativa para seus filhos há grande probabilidade de que se construam novas atitudes ou se reforcem princípios de humanização para viver dignamente em sociedade. Freire (1957) apud Gadotti (1996) afirma que

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades - o comportamento é imprescindível a um trabalho com -, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. (...) Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se. (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al, 1996, p.96)

Durante a inserção dos educandos na escola não se pode descartar o valor da participação familiar no processo socializador. Percebemos que a família tem um papel de suma importância na educação de seus filhos, mesmo sabendo das dificuldades para conciliar o tempo, pois sabemos que é cada vez maior a necessidade de inserção no mercado de trabalho, reduzindo muito o tempo disponibilizado para o acompanhamento escolar dos filhos. Por isso, inserir a família na escola é uma forma de socializar o ensino e assim ajudar as crianças a reorganizarem o conhecimento delas.

A escola sozinha jamais conseguirá desenvolver a aprendizagem das crianças, fazendo-se necessária a participação da família neste momento tão importante. O Ministério da Educação em sua terceira edição da Campanha Dia Nacional da Família na escola declara que a família é capaz de despertar o interesse e curiosidade na criança, além de incentivar sua aprendizagem e por isso o seu comportamento é indispensável.

Paulo Freire (1996) em sua obra Pedagogia da Autonomia chama-nos atenção para as dimensões de cuidado, qualificação, empatia, amorosidade, amor indiferenciado etc. no intuito de promover o potencial crítico, político e criativo existencial do educando. Assim, é possível pensarmos que essa conjuntura de valores deve estar associada entre a família e a escola, de forma que ambas se completem, consolidando a formação do educando. Assim, educar não é apenas transferir conhecimentos científicos, mas é também da oportunidade ao aluno de buscar suas próprias verdades, de investigar, de chegar a suas próprias conclusões e, para isso, é essencial que haja entre educador e educando, entre pais e filhos, uma relação de afetividade que os motive a buscar esse conhecimento, a descobrir o mundo e as coisas. Corroborando com essa ideia, Cunha (2008) diz que

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechadas às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum

outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz. (CUNHA, 2008, p. 51)

Em todo esse processo é fundamental que a escola e a família sejam parceiras, comprometendo-se com a educação das crianças e mantendo-se em sintonia com o intuito de compreender o processo de educação como algo a ser compartilhado, consciente de que quando a criança passa a frequentar a escola é de grande valia que os pais tenham uma comunicação com os professores, pois é nessa fase que a criança começa a assumir papéis e aos poucos vai incorporando os conceitos a sua volta.

No Parágrafo único, do Capítulo IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) encontramos que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990). Assim, Família e Escola são pontos de apoio ao ser humano, são sinais de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais significativos serão os resultados na formação do educando. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares, ou seja, uma depende da outra na tentativa de alcançar seus objetivos, qual seja, a melhor formação para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade. Freire (1999) considera que

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a opção é progressista, se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que se escolheu. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1996, p. 18).

Educar, portanto, não é uma tarefa fácil, exige muito esforço, paciência e tranquilidade. Exige saber ouvir, mas também saber calar. O receio de magoar ou decepcionar deve ser substituído pela certeza de que o amor também se demonstra sendo firme no estabelecimento de limites e responsabilidades. Devemos fazer ver as crianças e jovens entenderem que direitos vêm acompanhados de deveres e que para ser respeitado, deve-se também respeitar.

Envolver a família nas ações dos projetos pedagógicos significa enfatizar ações em seu favor e lutar para que possa dar vida às leis. Mais do que criar um novo espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular seus recursos institucionais, de maneira a assegurar que as reflexões, os debates, os estudos e as propostas de ação possam servir de embasamento para que o desenvolvimento social se concretize por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas.

Autoestima bem desenvolvida é instrumento precioso de aprender e de ensinar. Uma criança desenvolve boa autoestima à medida que é reconhecida como pessoa única e singular, com necessidades educacionais específicas à sua pessoa. O objetivo da instituição deve ser o de observar e considerar cada educando e suas particularidades e necessidades, incluindo sua família, pois esta é fundamental no processo de aprendizagem desses sujeitos. A escola deve trabalhar para que haja uma aproximação com os pais de forma tranquila e natural, reestabelecendo relações de respeito e confiança, promovendo sua valorização junto à sociedade.

Para o autor Paulo Freire (1993, p.71), “cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos”. Assim, o educador deve sempre mediar o conhecimento de forma a despertar no aluno a curiosidade. Ensinar a pensar é uma das formas mais difíceis, mas também a forma mais relevante para a formação do sujeito, uma vez que assim, os educandos deixarão de expectadores para se tornarem protagonistas no palco da existência humana e social.

Sem dúvida, o docente da sociedade contemporânea desempenha inúmeros papéis essenciais para a formação do educando. Dentre estas, esclarecer seus alunos sobre os conhecimentos que eles desejam e devem aprender e refletir sobre a realidade em que vivem são as mais importantes. O educador dispõe da oportunidade de transformar, disciplinar, inventar, renovar etc. a vida de seres humanos, sem a concepção de ser o único dono do saber, que se esconde em avaliações – provas – difíceis que em nada ajudam o educando. Assim, Freire (1996) diz que

O bom educador é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96).

Para falar do respeito à dignidade e autonomia do educando, Freire (1991, p. 11) diz que “é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que se assume, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer”. Assim, voltamos a afetividade como instrumento motivador para que a relação ensino-aprendizagem se concretize de maneira eficaz. Silva (2005), diz que a relação entre educador e educando há muito deixou de ser vertical para ser uma relação dialógica.

Entre educador e educandos não há mais uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto. Agora a pedagogia é dialógica, pois ambos são sujeitos do ato cognoscente. É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O diálogo, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Este não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Como seres inacabados, os homens se fazem e refazem na interação com mundo, objeto de sua práxis transformadora. (Bouffleuer, 1991) A prática pedagógica passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação. (SILVA, 2005, p. 1)

A concepção moderna do educador exige que, além de uma sólida formação, esse profissional também tenha como foco atingir o seu alunado de forma a construir uma valorização da aprendizagem, uma vez que o seu público são seres humanos em transformação que, pela educação, constroem, desconstróem e reconstróem a sociedade em que vivem constantemente. Freire e Shor (1986) afirmam que

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser

livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE E SHOR, 1986, p. 58).

Nessa perspectiva, o professor de hoje deve preparar seus alunos, e, acima de tudo, estar preparado para a investigação científica, para a avaliação de sua própria prática, para a teorização e a experiência, evitando os velhos modelos que não levam a uma aprendizagem significativa. Novoa (1992, p. 54) afirma que “a formação de professores não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

Dessa forma, para que haja uma aprendizagem significativa na vida do aluno é essencial que se pense nas expectativas, nos anseios desse sujeito, de forma a possibilitar uma formação não modelizante, mas que invista no educando como um sujeito em transformação que almeja entender o mundo de forma consciente, isto é, um sujeito agente na sociedade.

Assim, podemos considerar que o ensinar para a criticidade exige um professor que atenda as necessidades de seus alunos, a partir de uma abordagem educacional ética e crítica, capaz de estabelecer relações com o conhecimento de cada aluno e àqueles que a escola pretende ensinar, priorizando sempre a autonomia e o desejo de aprender como fator determinante para a construção da identidade do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada confirmou que a participação familiar é de suma importância no desenvolvimento intelectual da criança. A motivação familiar e a afetividade dos pais e professores para com filhos e alunos são fatores que contribuem para o desejo de aprender novas coisas.

Este trabalho mostra que a educação não é tarefa fácil de desenvolver, e nem tão pouca responsabilidade somente da escola. É preciso que haja uma integração entre família e escola no intuito de despertar no aluno a vontade, o desejo, de descobrir o mundo, de buscar as respostas dos seus próprios questionamentos sobre o mundo e as coisas.

Assim, é evidente que a escola sozinha não tem armas para construir uma aprendizagem significativa e formar sujeitos pensantes; é essencial que haja diálogo entre a escola e a família para a formação de valores sociais e de aprendizagem científica. Considerando ainda esse diálogo, e como já discutido, a escola de hoje deve pautar-se em mecanismos capazes de proporcionar maior gosto pelo estudo, sendo nesse caso, necessária uma maior atenção para a proposta de ensino, no processo de ação-reflexão-ação, para que, assim, a partir da afetividade e da observação do professor no desenvolvimento dos alunos, haja a formação de sujeitos pensantes e ativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069**, de julho de 1990. Brasília.

CRAVIEE, Valdenice. A **Afetividade no Processo de Aprendizagem**. Disponível em: http://docentetanyametodologia.blogspot.com.br/2014_05_01_archive.html: Acesso em 25/01/2015

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro. Wak Ed. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

MONTEIRO, Tatiane Jess; ENS, Romilda Teodora. **Ação docente num colégio estadual de Curitiba**: curso de magistério do ensino médio. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/282_849.pdf. Acesso em 25/01/2015

SILVA, Arlete Vieira. **Uma reflexão para a prática educativa em Paulo Freire**. Revista espaço acadêmico - Nº 45 -Fevereiro 2005 - Mensal - ISSN 1519.6186

Esquema I: Disponível em:

http://michelezimmer.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html. Acesso em 25/01/2015

SENTIDOS HUMANIZADORES E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO SOBRE A LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DO IFRN-CAMPUS IPANGUAÇU

Jaciária de Medeiros Morais
Campus Ipanguaçu. Endereço Eletrônico
jaciaria.morais@ifrn.edu.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo compreender as perspectivas de uma educação para humanização no curso de Licenciatura em Informática no IFRN-Campus Ipanguaçu, discutindo sobre os sentidos humanizadores que estão articulados nessa formação docente e refletindo sobre os saberes que compõem a formação profissional do licenciado em Informática. Constitui-se em uma reflexão de natureza teórica sobre formação docente e humanização auxiliada pelas ideias de Severino (2007), Freire (1983; 1996; 1997), Ferreira (2004; 2009), Denise (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), González Rey (apud SCOZ, 2011), Tardif (2002) e Silva (2009), relacionadas com minhas percepções enquanto professora das disciplinas didático-pedagógicas na referida licenciatura. Tais perspectivas evidenciam a necessidade de emergir o cotidiano como desafio de uma formação docente para humanização, e que a Licenciatura em Informática precisa reflexionar frente a um ensino cognitivo-instrumental de capacitação de seus futuros professores.

Palavras-chaves: Formação docente. Humanização. Licenciatura em Informática.

Tecendo algumas considerações iniciais

No contexto das instituições de formação docente há a necessidade de um olhar reflexivo sobre os processos e práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano das relações que lá se estabelecem, buscando compreender a realidade, e formulando alternativas que contribuam no desenvolvimento de uma formação significativa para os futuros professores, tendo em vista o desenvolvimento dos saberes específicos da área de conhecimento do curso e os saberes da profissão docente, direcionados para a construção de uma educação de melhor qualidade para todos os níveis de ensino.

O curso de Licenciatura em Informática é uma nova proposta no contexto de formação docente no Brasil, surgiu pela necessidade desse novo profissional na escola, diante da inserção da informática como ferramenta auxiliadora na mediação do ensino e da aprendizagem. Proposta que, para o seu efetivo desenvolvimento, precisa de uma articulação entre conhecimento didático-pedagógico, conhecimento técnico e conhecimento político-social de seu uso, construindo uma consciência crítica na formação do sujeito.

Formar o profissional com essas premissas na realidade da Licenciatura em Informática do IFRN-Campus Ipanguaçu, é um anseio que precisa ser incorporado pelos professores que lá atuam. Atualmente (Semestre 2014.2) neste curso, lecionam 12 professores, sendo que a metade desse contingente apresenta formação inicial relacionada ao bacharelado (02 em Ciência da Computação, 01 em Ciência e Tecnologia e 01 em Tecnologia e Análise de Desenvolvimento de Sistemas) e a engenharia (01 em Engenharia Elétrica e 01 em Engenharia da Computação), os demais, com licenciatura, 04 em Pedagogia, 01 em Matemática e 01 em Língua Portuguesa.

Diante dessas especificidades de formação inicial, percebe-se que os professores das áreas específicas do curso em discussão, não foram oportunizados em sua formação por saberes referentes à área didático-pedagógica, que envolve a mediação do processo de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões do sujeito social, histórico e cultural. Perspectiva que vai delineando um modelo técnico de ensino, mais voltado para aquisição de conteúdos procedimentais, fato que não define, mas influencia a formação para a docência, que deve ir além da aprendizagem de como fazer, e articular o que fazer, para quem e para qual sociedade sua prática pretende formar.

Este artigo se apresenta como uma proposta que se dispõe a compreender as perspectivas de uma educação para humanização no curso de Licenciatura em Informática no IFRN-Campus Ipanguaçu, discutindo sobre os sentidos humanizadores que estão articulados nessa formação docente, refletindo sobre os saberes que compõem a formação profissional do licenciado em Informática. Constitui-se em uma reflexão de natureza teórica relacionada com minha experiência enquanto professora das disciplinas didático-pedagógicas na referida licenciatura.

Acredito que as situações aqui reflexionadas emergem de uma realidade embrionária que vem se configurando nos cursos de graduação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tanto do Estado do Rio Grande do Norte, como de outros estados brasileiros, na medida em que esta é uma realidade nova para as pessoas em processo de formação inicial.

Sentidos de uma formação para humanização

O curso de Licenciatura em Informática tem como premissa formar o profissional docente para atuar na educação básica. A sociedade contemporânea exige um crescente uso da tecnologia no espaço escolar, onde surgem novos desafios e necessidades de profissionais capacitados para trabalhar de forma efetiva no desenvolvimento de uma educação integrada ao contexto sócio-econômico-cultural.

A formação desse profissional no IFRN-Campus Ipanguaçu é uma proposta recente. O curso foi criado em 2011, tendo sua regulamentação pela resolução nº 10/2012-CONSUP/IFRN, de 01 de março de 2012¹, e precisa refletir sobre o percurso que vem construindo para poder conscientizar-se de seus processos e práticas pedagógicas de formação inicial, e assim caminhar ao encontro de uma proposta integrada com os saberes que dizem respeito ao conhecimento específico da área computacional e da docência. Esta perspectiva se faz presente no Projeto Pedagógico de Curso-PPC, afirmando que a implementação do curso

estará contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica, em especial a pública, formando o Licenciado em Informática, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir com a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social (IFRN, 2012, p.10).

Para que essa proposta do PPC se concretize na formação dos licenciandos, se faz necessário refletir sobre o cotidiano da licenciatura, as práticas pedagógicas e os princípios filosóficos que o orienta. Na realidade da licenciatura aqui discutida, o que vem se configurando é uma proposta mais técnica da formação docente. Um dos fatores observado está relacionado à atuação do docente que constrói as aprendizagens dos futuros professores. Esses docentes que têm a engenharia e o bacharelado em sua experiência de formação inicial, estágios e práticas profissionais, vêm arraigados dos saberes cognitivo-instrumentais, transpondo-os para suas práticas docentes, por outro lado, os professores de formação em licenciatura, especificamente os que atuam com as disciplinas didático-pedagógicas, encontram dificuldades de integração com as áreas das disciplinas específicas. Percebe-se, ainda, a falta de motivação dos alunos à prática docente, situações que entrelaçam-se na subjetividade dos sujeitos ali envolvidos.

A formação para humanização perpassa pelos conhecimentos técnicos e científicos, mas não se limita a eles. Severino (2007, p. 22) enfatiza bem essa premissa da formação em nível superior. De acordo com suas ideias, essa educação visa alcançar três objetivos interligados entre si:

O primeiro objetivo é a formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização de métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele

referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

Nos cursos de licenciaturas, tais objetivos implicam-se a uma proposta bem mais complexa, que é a de professores formarem sujeitos que serão também professores, e que, precisam, em ambos os casos, terem uma postura filosófica crítica e consciente no que se refere aos valores que constroem a prática educativa. Os que trabalham com a perspectiva de ensino não podem perder de vista a reflexão sobre o que é educar e qual sua finalidade, fazendo-se na discussão coletiva, no diálogo e na dialogicidade, é preciso pensar no que fazer, como fazer, e pra qual sociedade é preciso formar (FREIRE, 1983).

Uma formação que leva em conta essas reflexões direciona-se para a construção de uma formação humanizadora. Suas concepções e práticas constroem-se no/com o cotidiano, nas situações reais em que os sujeitos desempenham seus papéis sociais, vinculadas com o conhecimento e com as relações sociais, assim caminhando para as proposta da cidadania democrática (FERREIRA, 2004), e da vocação ontológica do homem de ser mais (FREIRE, 1997).

Saberes que articulam a formação profissional do licenciado em Informática

A compreensão das perspectivas humanizadoras é imprescindível para o processo de formação inicial, que precisa pensar em seus cotidianos como espaços válidos de proposições pedagógicas formativas para o processo de educação, pois é na experiência da vida cotidiana que aprendemos a desempenhar os papéis de atores sociais, ao mesmo tempo em que construímos a nós mesmos como sujeitos (FERREIRA, 2009). É nesse espaço que verdadeiramente incorporamos os discursos e as práticas, adquirimos uma intangibilidade das nossas aprendizagens.

O processo formativo do professor de Informática articula-se a saberes que surgem com a inserção da informática nas escolas, como perspectiva de inovação no processo de ensino-aprendizagem, promovendo mudanças físicas e influenciando as pedagógicas, exigindo novas habilidades dos docentes de todas as áreas, e criando um novo espaço profissional que precisa de professores específicos com capacidades didático-pedagógicas, criativas, operacionais, sócio-políticas relacionadas aos saberes docentes e aos saberes da informática.

Acreditamos que a mudança no espaço escolar só pode acontecer por meio de uma “perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece” (DENISE, 2013, p. 59). Essa proposta está articulada ao PPC do curso de Licenciatura em Informática ao propor como seu objetivo geral “formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais” (IFRN, 2012, p.11). Assim, percebemos a necessidade de um processo formativo que vá além dos espaços acadêmicos, e que coloque a formação como um dos elementos capazes de assegurar as transformações qualitativas almejadas para a educação (NÓVOA, 1992), com vistas à superação de concepções que desarticulam a teoria da prática, e que não consideram o cotidiano como espaço de saberes válidos para o processo formativo acadêmico.

Segundo Pimenta (1999, p. 267):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar

na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

A dialogicidade que envolve a articulação da teoria a partir da prática, e da prática em favor da teoria, é um princípio fundamental para se pensar o cotidiano como proposição de formação, reflexão que deve se pautar de forma crítica. Assim:

é fundamental que na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha no guia de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38).

Pensar uma formação na reflexão crítica da teoria-prática, considerando os saberes e fazeres docente que se constroem nos cotidianos, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos em sua escolarização e formação, é pensar também nos elementos de sentido que cada formando apresenta, na subjetividade, composta pelas diferentes esferas de sua experiência no mundo, e que estão subjacentes às atividades desenvolvidas como acadêmicos.

De acordo com González Rey (apud SCOZ 2011, p. 29):

As criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular, complexo processo da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

Considerando as especificidades que fazem parte da formação para docência, os sentidos que são construídos pelos licenciandos em Informática estão relacionados a um contexto profissional em que sempre estiveram inseridos, espaço de sua futura atuação profissional. Por outro lado, a vivência com a informática está inserida em suas vidas diárias, relacionada a um uso pragmático, na resolução de problemas, que agora enquanto futuro docente adquire uma significância pedagógica, com necessária reflexão crítica e consciente de mediação da aprendizagem, ampliada nas possibilidades e nas incertezas dos problemas postos pelo contexto educacional, saberes produzidos e modelados no trabalho pedagógico, em função do próprio trabalho. Nessas relações, os licenciandos vão sentindo e construindo no seu cotidiano, concepções e práticas curriculares, que serão ressignificadas nas relações enquanto graduandos.

A docência apresenta também um saber-fazer multifacetado, proveniente de fontes variadas, de naturezas diversas, constituí-

do de teorias e práticas das mais diversas referências sociais. Outro princípio que sustenta os saberes dos professores, e que precisa ser pensado no processo de formação, está relacionado ao trabalho interativo que ocorre nas relações sociais envolvendo a dinamicidade das interações alunos-professores-gestores-instituições, saberes que associam-se às relações de poder, ao estabelecimento de regras, à confluência de valores e aos posicionamentos éticos (TARDIF, 2002).

Esses saberes interagem na subjetividade de cada indivíduo. Os licenciandos em sua vivência acadêmica “constroem formas de aprender por meio de processos, maneiras de agir ligadas às demandas postas no cotidiano” (SILVA, 2009, p. 83), que envolvem seus saberes e diálogos culturais, bem como, as especificidades da formação docente, os desafios do mundo do trabalho e demais práticas sociais em que permeia o mundo contemporâneo.

Indagar sobre essa realidade pode se constituir em caminho de uma formação mais humanizada e humanizadora, pois as necessidades dos alunos dos cursos de Licenciatura em Informática, muitas vezes se afastam daquelas propostas pelo currículo oficial das instituições de formação. A partir do (re)conhecimento desses aspectos, de sua problematização, das reflexões deles decorrentes, acredita-se encontrar indicações, orientações das práticas e processos formativos para a docência. Olhar o cotidiano mais de perto consiste no caminhar que pretendo fazer enquanto docente do IFRN-Campus Ipanguaçu. Esse trabalho se situa como uma primeira reflexão objetivada das minhas compreensões cotidianas, e das primeiras leituras no que se refere à formação e humanização para docência.

Por fim...

Formar o licenciando em Informática no pressuposto de ser e estar no mundo pauta-se no entendimento da complexidade das relações humanas, no enfrentamento de problemas sociais, e no uso da técnica em prol desse enfrentamento. Dessa forma, a graduação para docência pode traduzir-se em uma prática sistematizada nos princípios de cidadania e democracia, na construção do sujeito social humanizado, tarefa árdua, mas passível de ser feita no processo a partir do/nos/com os cotidianos. A formação docente é articulada com saberes específicos da profissão, teorias e práticas que junto com os anseios dos licenciandos são ressignificados nas relações sociais e singularizados, fazendo parte de outros conhecimentos, provenientes de suas experiências, formando uma teia de saberes tecidos nos tempos e espaços da vida de cada um em sociedade, tornando-se em conhecimentos orientadores de suas ações no mundo, que na docência se materializa em práticas e processos pedagógicos.

A separação dos saberes práticos e teóricos da docência, e dos saberes das áreas de conhecimentos da informática faz parte de um paradigma da ciência moderna que vem orientando o modo como os sujeitos ensinam e aprendem. O conhecimento disciplinar, linearizante e hierarquizado, visto como monocultural, se sobrepõe institucionalmente aos saberes/fazer dos sujeitos que compõem os cotidianos. Fazer emergir esses saberes é um desafio de uma formação docente para humanização, que a Licenciatura em Informática precisa reflexionar frente a um ensino cognitivo-instrumental de capacitação e humanização de seus futuros professores.

Referências

DENISE, Bértoli B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Adir L. (org). **A escola socializadora: além do currículo tradicional**. Natal: EDUFRRN, 2009.

_____, Adir L. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRRN, 2004.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Revista da FAEEBA - faculdade de educação do estado da Bahia. Edição de Homenagem a Paulo Freire. Salvador, a. 6, n.7, jan/jun. 1997. ISSN: 0104-7043 - UNEB - p. 9-32.

_____, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

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

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Informática na modalidade presencial**. Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/campus/ipanguacu/cursos.html>>. Acesso 05 de Jan. 2015.

NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

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

SCOZ, Beatriz. J, L. Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosália. F. Socializar na universidade: relações com saberes, tempos, e formação. In: FERREIRA, A, L. (org). A escola socializadora: além do currículo tradicional. Natal: EDUFRRN, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS: O CASO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Joseane Batista Azevedo Barros
Mestranda em DDHH
Membro do Grupo GEPEDH/UFPB
PB/BRASIL
joseaneazevedo@ymail.com.

Sawana Araújo Lopes
Mestranda em Educação
PPGE/UFPB
Membro do Grupo GEPEDH/UFPB
PB/BRASIL

RESUMO

Este trabalho visa problematizar a formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Cursos de Pedagogia e de Pedagogia com área de aprofundamento no campo, os quais compõem os Cursos de Graduação ofertados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem-se como objetivo analisar a concretização do direito social à educação para os trabalhadores rurais assentados da reforma agrária nos cursos superiores na UFPB, conforme a política pública educacional instituída pelo PRONERA. A metodologia utilizada baseia-se na revisão bibliográfica e no diagnóstico de dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Pedagogia e de Pedagogia com Área de Aprofundamento no Campo, analisando os discursos que desafiam o status quo de preconceito, discriminação e marginalização cultural e que tragam para o centro do debate um crescente reconhecimento e afirmação da educação do campo historicamente excluídas na seara educacional e da sociedade em geral.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Direitos Humanos. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A educação é o instrumento social pelo qual os indivíduos podem desenvolver competências e habilidades, tanto no aspecto cognitivo, como também valorativo. É a condição básica para o convívio social, para o fortalecimento da democracia e para tutelar a dignidade humana.

Em razão disso, o direito à educação encontra-se inserido como direito fundamental de natureza social, conforme elucida o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, elencando as formas de concretização deste direito e a responsabilização dos entes estatais em face do descumprimento na oferta da educação básica pública, gratuita e de qualidade para todos.

Dessa feita, as políticas públicas educacionais estão atreladas às condições democráticas, haja vista que a educação é um setor social de formação sociocultural, podendo fortalecer a participação no exercício democrático, além de possibilitar a ascensão social dos grupos vulneráveis.

Destaca-se que no cenário das políticas públicas educacionais para os movimentos do campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010, operacionalizando a educação nas áreas de reforma agrária, visando dar suporte educacional no meio rural, permitindo o desenvolvimento sociocultural, político e econômico. Com isso, o Estado brasileiro assumiu o compromisso na promoção da educação do campo para todos.

A partir desta proposta de educação para os movimentos sociais do campo, compete ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) estabelecendo contratos, convênios, termos de convênio com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e com órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA. Nesse sentido, frisa-se neste artigo o papel da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) inserida nas propostas do PRONERA, oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campo. Portanto, a concretização do direito social à educação por meio da política pública educacional do PRONERA necessita da parceria das universidades públicas na luta pelo direito à educação para os sujeitos do campo, não só na oferta e permanência nos cursos superiores, mas também na adequação pedagógica e metodológica, correlacionando à práxis da atividade social dos movimentos sociais do campo ao conhecimento científico.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS: ROMPENDO ÀS CERCAS DO ELITISMO ACADÊMICO

Pode-se falar na educação em direitos humanos depois da égide dos regimes totalitários e da Segunda Guerra Mundial, adotando a concepção de que o Estado seria o corresponsável para resguardar os direitos humanos, conforme o modelo do Estado do Bem-Estar Social ou Estado-providência, como defensor da ordem social e organizador da economia.

Com isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, redigida sob os ímpetus do período de guerra, correspondeu ao escopo dos vencedores de cessar os abusos cometidos. Por isso, alguns países não compartilharam de suas

concepções, a exemplo dos países comunistas.

Vale frisar que a DUDH correspondeu ao ponto inicial na conquista dos direitos humanos, haja vista que de acordo com a técnica jurídica ela é uma recomendação das Nações Unidas, logo, não possui força vinculante. Nesse sentido, afirma Comparato (2007, p. 226):

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais efetivos, como se disse na sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos.

Posteriormente, vieram os Pactos internacionais de direitos humanos de 1966, “a elaboração de dois tratados e não de um só [...] foi o resultado de um compromisso diplomático [...] Essa divisão do conjunto dos direitos humanos em dois Pactos distintos é, em grande medida, artificial” (COMPARATO, 2007, p. 280).

De um lado estavam as potências ocidentais reconhecendo as liberdades clássicas, mediante o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos; de outro lado o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, representado pelo bloco comunista e os países africanos, dando destaque aos direitos sociais e econômicos com apoio às classes menos favorecidas para a aplicabilidade de políticas públicas estatais.

Sabe-se que, no Brasil, a educação em direitos humanos encontra-se nos seus primeiros passos, pois surgiu da prática dos movimentos sociais de resistência no período da ditadura militar. Essa prática educativa voltada para os direitos humanos não possuía intervenção estatal, pois era direcionada pelas experiências de educação popular e informal.

No Brasil, mediante a retomada democrática a partir de 1988, os debates no campo educacional foram intensos, assim, a Constituição Federal de 1988 colocou a educação como direito de todos e dever do Estado e a Lei 9.394/1996 estabeleceu os fins da educação e os meios pelos quais devem ser alcançados. Todavia, no espaço educacional também ocorrem conflitos, pois há interesses de grupos privilegiados que impedem a operacionalização de uma educação igual para todos.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9.394/96) trouxe a definição do ensino formal, como sendo um processo pelo qual se dá a fomentação dos aspectos da personalidade humana, como também das relações sociais, seja na família, no trabalho, nos institutos escolares, no convívio social e nas manifestações culturais. Para tanto, no Brasil o marco da educação em direitos humanos foi a Constituição de 1988, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1995 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em seguida surge, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos I II e III; já em 2003, elabora-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Sabe-se que os direitos humanos são instrumentos de luta do pensamento socialista, de natureza anticapitalista surgindo no período da Revolução Industrial, demonstrando a fragilidade da tutela das liberdades individuais. No primeiro momento, centralizaram-se nas demandas dos trabalhadores, posteriormente passaram a criticar o Estado Liberal no tocante à inércia estatal na proteção dos direitos de cidadania.

As políticas públicas precisam vincular-se aos princípios da administração pública como leciona o art.37 do texto constitucional a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. Podendo, inclusive, os entes estatais dentro da justificabilidade das políticas públicas educacionais ser responsabilizado judicialmente pela não prestação ou pela ausência de oferta do ensino público e gratuito.

O papel do Estado na oferta da educação superior para os grupos vulneráveis rege-se pelo princípio da justiça social de caráter retributivo, contudo não bastam políticas públicas universalizantes para a efetivação do direito à educação, precisa-se pensar nos grupos que tiveram os seus direitos sociais negados (GONÇALVES, 2003). Neste trabalho têm-se como construtos teóricos a política pública educacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), inserido no contexto de universalização e democratização do ensino superior como resultados na luta e reivindicações dos movimentos sociais do campo, na necessidade de oferecer a educação superior para os filhos e trabalhadores assentados da reforma agrária. O desafio na implementação do PRONERA não se refere apenas ao acesso ao ensino superior, mas também na necessidade de romper com o elitismo acadêmico. Disso resulta, o seguinte questionamento: é possível universalizar o direito humano à educação para os povos do campo? Compreendendo que a universalização do ensino é um pressuposto liberal e global, inspirado nas liberdades individuais e nos comprometerimentos estatais, sendo assim, necessita-se da reforma estrutural do ensino superior para ir além do capital, qual seja dos interesses dominantes.

O PRONERA é uma política pública estatal visando propor a educação do campo nos assentamentos de reforma agrária, instituído pelo Decreto nº 7.352/2010, a qual dispõe em seu primeiro artigo afirma:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Assim, para execução das metas do PRONERA é imprescindível a parceria com as instituições de ensino superior e demais entidades, todavia percebe-se o entrave na adesão ao programa, em virtude dos estereótipos criando em torno dos movimentos do campo.

Então, o que faremos quando detectamos que, em certas circunstâncias, são os próprios agentes de segurança do Estado quem mais violam os direitos humanos; o que acontece quando esse mesmo Estado é o que mais desrespeita, por meio de seus agentes, ou das

pessoas que compõem o aparelho estatal de segurança, esses direitos tão importantes? Denunciar, talvez seja a resposta (ATAÍDE JÚNIOR, 2006, p. 22)

Assim, a pessoa humana não pode ficar em segundo plano nas políticas públicas estatais, por isso, precisa-se com “o poder das grandes corporações e dos Estados, que estão se unindo em mercados comuns; para não sucumbir ante ao poder econômico, que sempre tem uma tendência à exploração do ser humano.” (ATAÍDE JÚNIOR, 2006, p. 37, grifo do autor).

A universidade inserida no quadro burocrático-estatal aborda a lógica científica, ocasionando as tensões estatais na consolidação da educação popular do campo nas instituições de ensino superior, sendo imperiosa a democratização do ensino superior no âmbito das políticas públicas afirmativas. Assim, o PRONERA na busca da identidade da educação do campo busca vincular o mundo do trabalho com a prática educativa, pensando em uma educação significativa para os camponeses. A educação do campo possui dimensão política, anunciada para as classes populares na busca da cidadania e da concretização dos direitos sociais para os povos do campo. Nessa dimensão do direito a ter direitos, os movimentos sociais do campo buscam romper com as tendências conservadoras dentro da universidade e do elitismo acadêmico.

Não obstante, a educação não é uma mercadoria voltada para os interesses do capital, surgindo o entrave com o público do PRONERA nas universidades que são os trabalhadores do campo, assim, a educação voltada para tais sujeitos não se restringe a formação técnica, mas sim a prática política e cidadã para os movimentos de resistência no campo.

Por fim, na educação do campo há a necessidade de enfatizar os saberes e experiências dos povos marginalizados e desacreditados, haja vista que é complexo desenvolver tais saberes no modelo de educação hegemônica nas universidades e centros de pesquisa, assim, o PRONERA vem contrariando a postura hegemônica da UFPB.

DIALOGANDO SOBRE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E DE PEDAGOGIA DO CAMPO

O curso de Pedagogia foi implementado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em meados dos anos 50 e, atualmente está voltado para a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Enquanto o curso de Pedagogia com Aprofundamento na Educação do Campo foi implementado em 2009, visando a discussões acerca de projetos educativos nos espaços rurais e de assentamentos dos movimentos sociais do campo. Com base no contexto histórico dos cursos em estudo, este trabalho visa analisar dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos respectivos cursos apontando, com isso, os pontos articuladores entre os mesmos com a educação do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em seu art. 13, regulamenta que os educadores devem “participar da elaboração” dos Projetos Políticos Pedagógicos para que os mesmos possam “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Além disso, os Projetos Políticos Pedagógicos devem abranger a pluralidade dos grupos sociais pertencentes à escola. Gadotti (1994, p. 579) afirma que o PPP é um projeto que “[...] pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ações possíveis, comprometendo seus atores e autores”.

Por um lado, Veiga (1995, p.7) nos faz refletir que a organização curricular presente nos PPP devem abranger todos os sujeitos que constituem uma escola. Nesse sentido, o PPP “não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”. Com base nisso corrobora-se com Porto (2007) que afirma que os PPP’s devem ser elaborados sob uma construção coletiva para que apresente a identidade de cada grupo social que contribuiu em sua formação.

Diante disso, o PPP está inserido no campo curricular que constitui-se nas relações de poder, em que os diferentes sujeitos reivindicam por um espaço nesta seara de educacional. Neste sentido, o PPP é um documento articulador e centralizador para o desenvolvimento das atividades de uma escola.

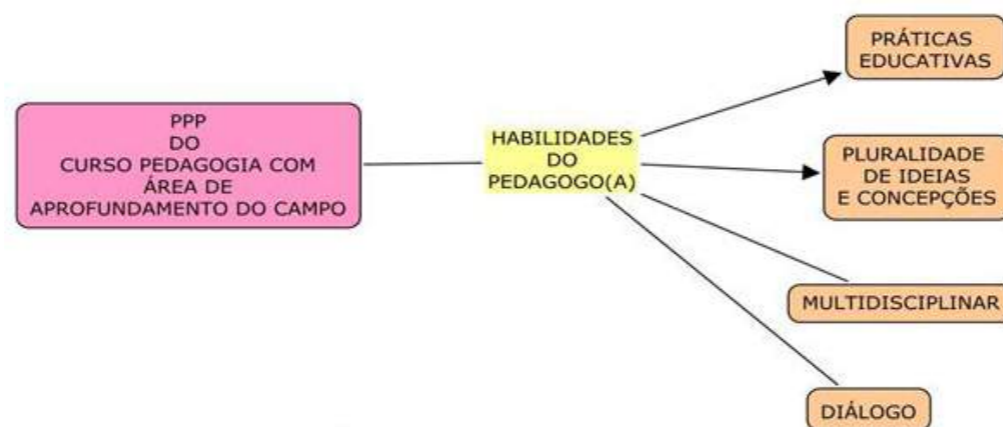
Porém, torna-se necessário concluir que ambos estão imbricados neste documento em estudo, ou seja, estabelecem uma relação indissociável entre o projeto, a política e o fazer pedagógico. Dessa forma, este documento imprescindível para o desenvolvimento das atividades na escola visa implementar políticas emancipadoras na busca da democratização escolar, atendendo as singularidades dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com base nisso, o PPP do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento no campo, isto é, um dos documentos analisados apresenta uma preocupação com uma pedagogia voltada às necessidades e singularidades do campo. Neste sentido, uma das competências e habilidades são:

Analisar, descrever e explicar as práticas educativas na escola, à luz de distintas teorias; Apresentar condições teórico-metodológicas para coordenar e executar programas, projetos e experiências vinculadas a processos formais de escolarização e processos não formais de práticas alternativas em educação. Equacionar os fundamentos das políticas públicas em especial no campo educacional e, a partir delas, intervir nas diferentes instâncias, em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, de forma a eliminar as discriminações e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação (BRASIL, 2009, p.5-6).

Logo, a figura a seguir representa um dos principais caminhos que um (a) pedagogo (a) com a formação acadêmica voltada ao campo devem ser preparados em e busca de uma educação do campo de qualidade e com profissionais voltados para as suas necessidades.

FIGURA 1- Caminhos do pedagogo(a) para a educação do campo



Fonte: PPP de Pedagogia com Área de Aprofundamento do Campo

De acordo com a ilustração acima uma categoria analisada a partir dos PPP's em estudos aponta-se as práticas educativas. A educação do campo está associada aos movimentos sociais do campo com tensões, lutas e organizações. E essa dinâmica social impulsiona o movimento sociocultural de humanização das pessoas, por meio do processo educativo.

Para tanto, a educação do campo é um movimento de afirmação e diálogo dos sujeitos envolvidos na luta pela terra e pela reforma agrária. Assim, os sujeitos da educação do campo são excluídos e marginalizados pelo processo de modernização da agricultura brasileira, com as problemáticas da migração e, por isso, luta pela resistência de continuarem no campo e pelos seus direitos sociais.

A educação do campo possui como pressuposto teórico a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1967), a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia da Terra. Mas, a luta pela educação é imperiosa, por isso, as maiores iniciativas partem da sociedade civil, por meio das organizações e dos movimentos sociais, como Partidos, Igrejas, Universidade e das Organizações Não-Governamentais.

A primeiras experiências da formação por alternância iniciou-se na década de 60 no estado do Espírito Santo, por meio das Escolas Família Agrícola (EFAs), na década de 80 em Alagoas foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs), o princípio basilar desses movimentos educacionais é a alternância da combinação e da articulação de períodos na vivência escolar e familiar, assim, capacita o aluno tanto para a vida escolar, assim como para a vida comunitária.

Por isso, a alternância possibilita que o aluno possa realizar suas atividades da agricultura familiar, mas que possa também ter o convívio com o aprendizado coletivo no meio escolar.

Dessa feita, o processo formativo do aluno percorre dois espaços, a saber: comunidade-universidade, fortalecendo os espaços de discussão e diversas práticas pedagógicas.

Além disso, o campo não possui só a conotação de espaço físico e geográfico, o campo vai além, tem um significado

político na história de luta dos camponeses e possui a pedagogia da alternância como método, relacionando Tempo-escola e Tempo-comunidade.

Outra categoria abstraída foi às pluralidades de ideias e concepções, que podemos entender como as diferentes ideias e perspectivas epistemológicas que os sujeitos apresentam e se constituem pertencentes neste processo educacional e na elaboração destes documentos em estudo, pois os mesmos reivindicam pela sua presença e as suas necessidades na constituição do PPP's, que formam as fontes neste estudo.

Com isso, a multidisciplinar torna-se um elemento imprescindível na elaboração do PPP's, pois, a partir da sua leitura constatam-se estes documentos que não se restringem apenas a uma área de conhecimento, mas a uma formação que contemple as necessidades deste profissional da educação nos espaços formais e não formais. Enfim, para que estas categorias estejam inseridas na formação do (a) pedagogo(a) o diálogo torna-se um elemento que deve ser compartilhado de acordo com os interesses dos educandos, fazendo com que os sujeitos tornem-se cada vez mais críticos diante da sua realidade, bem como diante da elaboração do documento em estudo (FREIRE, 1987)

Com base nisso, seguindo esta mesma perspectiva de análise o PPP do Curso de Pedagogia nesta mesma Universidade apresenta algumas similaridades relacionadas as habilidades e competências de um(a) pedagogo (a) para que este profissional da educação esteja qualificado para trabalhar com estas e outras demandas discutidas neste estudo, conforme observa-se abaixo:

Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p.9)

Inegavelmente, no processo de elaboração dos PPP's voltado para a pedagogia do campo exige-se que o trabalho produtivo esteja inserido como princípio na formação humanística, articulando ensino formal com trabalho produtivo. Da mesma feita, a pedagogia da alternância articula práxis e teoria, fazendo uma correlação entre a escola e a propriedade, logo, quando associada a um movimento social visa um novo projeto de sociedade e de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou a concretização do direito social à educação para os trabalhadores rurais assentados da reforma agrária nos cursos superiores na UFPB, consoante à política pública educacional instituída pelo PRONERA. Para isso, fez-se a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e de Pedagogia com área de aprofundamento no campo, os quais são ofertados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Com base nisso, pode-se afirmar que houve muitos avanços para a educação do campo e um dos exemplos dessa mudança deu-se pelo PRONERA que atuou de forma firme em e pela busca da implementação desta política na seara educacional para que pesquisadores, educadores, pais, sociedade, movimentos sociais, gestores públicos possam contestar a atual situação de uma educação que foi historicamente silenciada.

Neste sentido, conclui-se que o (a) pedagogo (a) possui uma qualificação profissional na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), isto é, campo de estudo deste trabalho. Porém esta formação não deve ser inicial e permanente visando uma educação do campo que respeite as singularidades e particularidades que fazem parte desta seara educacional. Portanto, a educação do campo requer uma educação problematizadora para que esta seja efetivada na prática e ao mesmo tempo em que inclua um processo de conscientização dos profissionais, bem como dos sujeitos que a compõem a fim de que a educação do campo expresse o reconhecimento e provoque discursos que desafiem o status quo de preconceito, discriminação e marginalização cultural e que tragam para o centro do debate um crescente reconhecimento e afirmação da educação do campo historicamente excluídas na seara educacional e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, J E SANTOYO, M. **Investigar com Mapas Conceptuales**. Procesos Metodológicos. España:Narcea, 2009.

ATAÍDE JÚNIOR, Wilson Rodrigues. **Os direitos humanos e a questão agrária no Brasil: a situação do sudeste do Pará**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.Disponível em: www.mec.com.br. Acessado em: 21 de Agosto de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação(nº9394/96)**. Disponível em: www.mec.com.br. Acessado em: 21 de Junho de 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**.6.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GONÇALVES, Leonardo Augusto. **Direitos sociais: cidadania, política e justiça**. Rio de Janeiro: Sinergia, 2003.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **Impasses, resistências e singularidades na construção de projetos políticos pedagógicos: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB**. 2007.287f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação de Campinas-SP, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História - Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, no Brasil. **Resolução nº 17/2004, de 07 de junho de 2004**.

_____.Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias, modalidade Licenciatura a distância, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III, da UFPB. **Resolução nº 34/2008**, de 20 de junho de 2008.

_____.Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. **Resolução nº47/ 2009**, de 22 de julho de 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14ª edição Papirus, 2002.

_____. INOVAÇÕES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA? Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de Agosto de 2014.

POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE O LEGADO FREIREANO E O ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Dra. Juliana Guimarães Faria (Letras: Libras/ Universidade Federal de Goiás)
julianagf@yahoo.com.br Goiás, Brasil.

Daniel Carvalho da Silva (Letras: Libras/ Universidade Federal de Goiás)
carvalho_danyel@hotmail.com Goiás, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho versa sobre o ensino de Libras como L2 na perspectiva de Paulo Freire. O mesmo justifica-se nos seguintes fatos: a Libras é uma língua genuína e reconhecida oficialmente pelo Estado Brasileiro; sua aprendizagem por ouvintes contribui para a inclusão social dos surdos, todavia, seu ensino/aprendizado não tem se mostrado eficiente e, finalmente, o legado freireano apresenta muitas experiências com resultados positivos, inclusive, no ensino de língua estrangeira. O objetivo deste estudo é tecer possíveis caminhos aproximativos entre a pedagogia freireana e o ensino de Libras como L2 com a intenção de que este ensino torne-se cada vez mais crítico e conscientizador. A pesquisa baseia-se principalmente em Gesser (2009; 2012), Meneghini (2004; 2013), Wallerstein (1983), Schleppegrell (1997), Schleppegrell e Bowman (1995), Gadotti (2000; 2007; 2008), bem como em Freire (2010). Bibliográfica e de caráter exploratório, a investigação buscou efetivar uma síntese integradora de modo alargar a visão geral tanto acerca da epistemologia freireana como sobre o ensino de Libras como L2, para, a partir daí, conjecturar aproximações entre os temas pesquisados. A coleta de dados baseou-se na busca de publicações que versassem sobre os temas: ensino de Libras como L2; ensino de L2/LE em Paulo Freire e epistemologia freireana. Posteriormente, procedeu à investigação do material eleito, à seleção de dados e ao registro deles. Concluiu-se com este estudo que a reinvenção criativa do saber freireano pode apresentar grandes contribuições às práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de Libras como L2.

Palavras-chave: ensino de Libras como L2, Paulo Freire, conscientização.

Introdução

As línguas de sinais já não são mais consideradas pantomimas. Elas contam, desde a década de 60, com o reconhecimento científico da linguística (STOKOE, 1960) e, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, é reconhecida como língua oficial por meio da Lei 10.436/02. Devido à aprovação desta lei, bem como a do Decreto 5.626/05, que a regulamenta, já existem no país mais de uma dezena de cursos de licenciatura em Letras: Libras e, a estimativa é de que o curso seja oferecido, em breve, na maioria das universidades federais brasileiras. Portanto, trata-se de uma língua legítima, ensinada nas associações de surdos, nos Centros de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), nas universidades federais e em instituições particulares, baseada na abordagem gramatical e alcançando, muitas vezes, resultados insatisfatórios.

Cientes da existência de experiências educacionais que se ampararam na epistemologia freireana e obtiveram resultados positivos na área do ensino de línguas e em muitas outras (ANDREOLA, 2001, p. 27), levantamos a hipótese de que também o ensino de Libras pudesse, ao ser iluminado pela pedagogia de Freire, apresentar resultados com a formação de um sujeito crítico. Tal pesquisa motiva-se, principalmente em dois pontos especificamente preocupantes para o campo do ensino/aprendizagem de Libras. A saber: a falta de recursos didáticos próprios para o ensino de Libras para ouvintes (NEVES, 2012) e a dificuldade que os professores têm em trabalhar com as abordagens comunicativas em aulas de Libras (GESSER, 2012, p. 121). Ademais, o interesse pela aprendizagem da Libras tem aumentado (idem, 2006, p. 25) e, com a criação de cursos de licenciatura em Letras: Libras e Pedagogia bilíngue por meio do Decreto 5.626/05, certamente, a tendência é este interesse se avolumar cada vez mais.

Para além dos motivos acadêmico-pedagógicos, postula-se uma motivação sociológica: é fato de que o “mundo dos surdos” existe nos entremeios do “mundo ouvinte” e não externo a ele. É o caso, por exemplo, de surdos filhos de pais ouvintes ou vice-versa, no qual a aprendizagem da Libras é uma exigência para que a comunicação entre pais e filhos se efetive. Portanto, a necessidade de que ouvintes aprendam Libras coloca-se também sob o imperativo de incluir o surdo na sociedade e, assim, reconhecer, respeitar e empoderar a comunidade surda.

Este trabalho traz à baila algumas experiências oferecidas por Wallerstein (1983), Schleppegrell (1997), Schleppegrell e Bowman (1995) e Meneghini (2004; 2013) acerca do ensino de L2 à luz de Freire: as primeiras, nos Estados Unidos e na Guiné-Bissau, sobre o ensino de Inglês como L2; a última, no Brasil, sobre o ensino de Espanhol. A partir delas, tecemos possíveis ligações e relações que ressaltam as possíveis contribuições do legado freireano ao ensino de Libras como L2.

Objetivos

O presente estudo objetiva investigar e refletir se a teoria do conhecimento, a pedagogia, a prática proposta e vivida por Freire pode, ao ser reinventada criativamente, contribuir para uma formação mais conscientizadora e crítica imbricada no processo de ensino/aprendizagem de Libras como L2, buscando traçar possíveis aproximações as duas áreas do conhecimento.

Referenciais teórico-metodológicos

Em 1983, Wallerstein publica nos Estados Unidos o artigo A abordagem de ensino de Paulo Freire, no qual defendia que a problematização proposta por Freire poderia ser reinventada e aplicada ao ensino de Inglês como L2. Segundo a autora, ainda que o método pedagógico de alfabetização de adultos não fosse diretamente aplicável aos seus alunos de Inglês como L2, já que estes não formavam um grupo homogêneo, como eram os de alfabetização no Brasil, a ideia central de Freire poderia ser criativamente reinventada e aplicada.

No Brasil, sobre a aplicação da teoria de Freire ao ensino de LE, encontramos dois artigos de autoria da professora da Fundação Educacional São Carlos, Carla Mayumi Meneghini. O primeiro, de 2004, intitulado A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira, parte da dissertação de mestrado da autora, defendida com título homônimo,

em 2001, na UNESP, versa sobre a busca de um embasamento teórico que permitisse trabalhar comunicativamente o ensino de espanhol e, o segundo, de 2013, intitulado O processo de conscientização na sala de aula de língua espanhola. Conforme a autora (MENEHINI, 2004, p. 155) a pedagogia freireana, como educação libertadora que transforma o homem e o leva a uma conscientização sobre sua realidade, pode perfeitamente ser aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, já que toda e qualquer forma de educação é sempre exercício de cidadania e, portanto, independentemente da língua-alvo em questão, ela poderá ser ensinada como educação libertadora.

Wallerstein sugere a criação de um currículo problematizador e, para que ele se efetive, o professor responsável por sua elaboração deve ouvir seus estudantes e aprender sobre suas tradições culturais e preocupações diárias. Esta escuta deve ser sistemática e contínua, considerando não somente pistas verbais, mas também as não-verbais, além de fatores individuais e coletivos. Ademais, ela deve ser feita não somente na sala de aula, mas na comunidade frequentada pelos alunos e, se possível, em suas próprias casas. O próximo passo é solicitar dos alunos um feedback acerca da importância do currículo proposto para cada aula, de modo a garantir também a aprendizagem do educador (WALLERSTEIN, 1983, p.191-194). O passo seguinte é o diálogo.

O diálogo não é somente uma conversa, mas uma interação entre todos igualmente, no qual as preocupações dos estudantes determinam o que é importante ou não para a discussão. Conforme a autora, um diálogo acerca da concessão de visto de imigrante nos Estados Unidos, por exemplo, reflete as preocupações de um estudante latino americano, mas não se aplica aos problemas de Indochineses refugiados. A escolha de assuntos cruciais para a vida dos estudantes contribuirá para que eles ganhem confiança para usarem a língua aprendida fora da sala de aula. Educandos e educadores devem comunicar-se como coaprendizes: o diálogo aberto dará maior liberdade aos estudantes para discutir suas insatisfações, bem como para incentivarem-se mutuamente. Tudo isso desmonta aquilo que Freire denomina “educação bancária”, na qual o aluno é tido como receptor do conhecimento transmitido pelo professor. Aqui, ao contrário, ambos se educam em parceria (WALLERSTEIN, 1983, p. 194-195).

O objetivo desta abordagem dialogal é incentivar o pensamento crítico sobre o mundo. Ao discutir suas experiências pessoais os alunos podem descobrir as pressões sociais que os afetam, por exemplo, como membros de um grupo étnico. Esta visão crítica não implica o pensamento negativo; ao contrário, baseia-se na esperança de transformação para uma vida melhor. Para o estímulo do pensamento crítico, o professor, em sala de aula, deve colocar questões e fornecer informações para levar a discussão a um contexto social mais amplo, de modo que os alunos avaliem as forças que exercem controle sobre suas vidas. A criticidade desejada começa a se desenvolver quando as pessoas conseguem fazer conexões entre suas vidas individuais e os aspectos sociais que as circundam, indo além desta percepção, até que se aja em prol da recuperação do controle sobre as estruturas sociais que prejudicam suas vidas (WALLERSTEIN, 1983, p. 195-196).

Meneghini (2004, p. 157) resume o método sugerido por Wallerstein (1983) e por Schleppgrell (1997) em três passos: 1º) a seleção de temas referentes à realidade dos alunos; 2º) os questionamentos dos temas que levam a uma discussão sobre a situação conflitante e 3º) a busca de soluções. Tais passos têm muitas afinidades com aqueles que Gadotti (2000) elencou como cerne do chamado “Método Paulo Freire”. A saber: 1º) a investigação temática, pela qual se busca o universo vocabular do

aluno e se eleger os temas geradores; 2º) a tematização, pela qual tais temas são codificados e decodificados por professor e alunos e 3º) a problematização, pela qual professores e alunos enxergam a realidade e, superando possíveis soluções simplistas, criticamente, buscam ações para transformá-la.

O encaixe entre a pedagogia freireana e o ensino de língua estrangeira coloca-se, portanto, na estruturação das atividades que conduzirão os estudantes à reflexão e ao questionamento (MENEZHINI, 2004, p. 158), a este processo Wallerstein (1983) chama problematização. A problematização, de acordo com Schleppegrell e Bowman (1995, p. 298-299), se dá justamente pelo método proposto por Wallerstein (1983) e por Schleppegrell (1997). Segundo as autoras (SCHLEPPEGRELL; BOWMAN, 1995, 304), discutir temas relacionados à vida dos estudantes contribui para desenvolver neles habilidades de organização e apresentação de ideias em discursos mais longos, ao invés de dominarem somente respostas a perguntas pré-determinadas.

A problematização é tanto a ferramenta para o desenvolvimento de um pensamento crítico como um processo de questionamento indutivo que estrutura o diálogo na sala de aula. Por esse motivo, o primeiro passo é ouvir as questões dos alunos e, com base na escuta, os professores, em seguida, selecionam e apresentam de uma forma codificada as situações sociais que os circundam. As codificações podem ser feitas por meio de uma fotografia, um diálogo escrito, uma história, ou desenho. Cada situação contém conflitos pessoais e sociais que são carregados de emoção para os alunos. Os professores fazem uma série de perguntas indutivas que incitam a discussão acerca da situação concreta para um nível mais analítico, tudo para que os alunos percebam o problema, compreendam como este se aplica a eles e aos demais, delineiem suas causas e, finalmente, sugiram alternativas ou soluções para o problema (WALLERSTEIN, 1983, p. 196-199).

A estratégia de questionamento indutivo salienta que ensinar as pessoas a pensar é importante e perfeitamente aplicável. Aprender a pensar é um processo sistemático que exige que os alunos aprendam fazendo. Os professores não podem apenas comunicar informações: precisam assumir o papel de questionadores frente aos estudantes, mas também esperar questionamentos deles. Uma estratégia inicial para desenvolver habilidades de pensamento é começar em um nível descritivo simples, pedindo aos alunos que descrevam pessoas, lugares ou eventos. No nível descritivo, os alunos aprendem vocabulário e estruturas da língua e podem despertar interesse para a discussão de conteúdos. O passo seguinte, em direção a um nível mais analítico, seria pedir aos alunos para dizerem o que pensam, fazerem inferências, generalizarem ou avaliarem. Portanto, os alunos são convidados, em primeiro lugar, a uma descrição literal e a, num próximo passo, nomearem o problema. Em sequência, devem dizer como se sentem sobre o problema encontrado e, por fim, o professor intervém questionando as causas. (WALLERSTEIN, 1983, p. 198-204).

Schleppegrell e Bowman (1995) relatam uma experiência de aplicação do método problematizador em Guiné-Bissau com estudantes de inglês de primeiro ano e concluem que ele tem muito a oferecer, principalmente a professores que trabalham em situações mais precárias. Primeiro, porque não há necessidade de materiais para o desenvolvimento do trabalho; segundo, porque ilumina os professores no sentido de compreenderem seus alunos na lida com problemas reais e a contribuírem com possíveis soluções. Ademais, a problematização possibilita que os professores assumam o controle do currículo e possam mudá-lo constantemente, à medida que se apresentem problemas de outras ordens (idem, ibidem, p. 304-305).

Do mesmo modo, o objetivo da investigação de Meneghini (2004, p. 156) é verificar o uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira, implementando os passos para a problematização sugeridos por Wallerstein (1983) e Schleppegrell (1997). A pergunta norteadora da pesquisa foi a seguinte: “em que medida minha prática de sala de aula é coerente com uma abordagem comunicativa orientada por uma linha reflexivo-crítico-temática (problematizadora) que pretendo implantar?” A pesquisa constatou que a problematização, de fato, desenvolve por meio da interação entre todos os participantes e de tarefas problematizadoras, a conscientização e o uso da língua espanhola.

Tais pesquisas confluem para a percepção de que Paulo Freire pode contribuir com as reflexões emergentes em torno do ensino de Libras. Afinal, aprender língua de sinais requer, antes de tudo, uma disposição para a aprendizagem de uma nova concepção cultural, alheia aos ouvintes, já que a abstração visual dos surdos infunde marcas profundas na língua que é própria deles (SANTANA, 2007, p. 43-44).

Fundado nessas premissas, desenvolveu-se este estudo a partir de uma síntese integradora (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41), por meio da coleta de dados que pudessem vincular-se aos temas: ensino de Libras como L2; ensino de L2 em Paulo Freire e epistemologia freireana. Posteriormente, por meio da leitura – principal técnica empregada à pesquisa bibliográfica – procedeu à investigação do material eleito e à seleção de dados. A síntese integradora consistiu da reflexão e da proposta de solução para o problema inicial.

O presente estudo esbarra no limite da inexistência de estudos realizados anteriormente por meio de uma pesquisa-ação, da qual se pudesse apresentar resultados mais concretos. Por outro lado, Lima e Mioto (2007, p. 46) afirmam que a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico de suma importância na construção do conhecimento científico, dado que ela pode gerar, principalmente sobre temas pouco explorados – como é o caso do ensino de Libras como L2 – postulação de hipóteses ou interpretações que se constituem como ponto de partida para outras pesquisas. É isso que nosso trabalho quer representar.

Se sonhamos, pois, com um ensino de Libras cada vez mais efetivo, precisamos transformá-lo em projeto e lutar por ele, considerando, obviamente, os entraves e obstáculos que surgirão, posto que, “seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos” (FREIRE, 2010, p. 294). Todavia, conforme afirma Freire em sua Carta do direito e do dever de mudar o mundo:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundados ou fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia, sem projeto. (FREIRE, 2010, p. 294).

Não se pode, pois, perder de vista a utopia, posto que é ela a condição exigida para o exercício profético da denúncia

daquilo que não satisfaz, não educa, não funciona e do anúncio da inovação e do experimento prático, banhado de realidade.

Toda a obra de Freire é um chamamento à reflexão acerca de como os estudantes constroem seu conhecimento, isto é, sua obra é a postulação de uma nova teoria do conhecimento, baseada não em um método similar a um “pacotinho” pronto ou uma receita a ser seguida tal e qual prescrita. Ao contrário, em Freire a prática docente encontra sua expressão máxima de autonomia, por meio do diálogo e da concepção antropológica de que os homens não são seres acabados, mas que em relação uns com os outros e todos em relação com o mundo vão fazendo-se, descobrindo-se e construindo seu próprio conhecimento marcado pela realidade que o circunda. Por isso, ainda que a Libras seja uma língua viso-espacial, diferente das orais-auditivas com as quais se deram as experiências as quais nos referimos anteriormente, compreendemos que, com criatividade, é possível reinventar o saber do educador pernambucano e extrair aproximações de seu uso também no ensino de Libras.

Conclusão

De acordo com Meneghini (2004, p. 156), no campo do ensino de línguas, a abordagem freireana dialoga com a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Esta, por sua vez, de acordo com Almeida-Filho (1998), é tida como o mais viável e eficaz conjunto de pressupostos teóricos para a orientação do ensino de L2 e Língua Estrangeira (LE). Logo, é possível inferir que a abordagem comunicativa pode ser auxiliada pela teoria do conhecimento de Freire. Partindo então das premissas de que a abordagem freireana comunga das conjecturas mais atuais acerca do ensino de língua e de que as experiências feitas sob a perspectiva freireana, em geral, apresentam bons resultados, bem como do pressuposto de que o ensino de Libras a ouvintes carece ser problematizado.

Espera-se que este estudo possa contribuir com outros, além, é claro, de possibilitar aos educadores e educadoras que ensinam Língua Brasileira de Sinais pelo país a fora, uma reflexão crítica sobre o seu que fazer. Em Freire compreendemos que a palavra é toda ela prática. Mas também que a prática – práxis, ação – que é fruto da reflexão crítica e problematizadora sempre avaliada, reinventada e reestruturada pode transpor melhor seus objetivos. Conclui-se, portanto, que repensar as práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de Libras como L2 atualmente à luz da epistemologia freireana pode contribuir para melhoria do ensino de Libras no país.

Referências

ALMEIDA-FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 2. Ed. Campinas: Pontes, 1998.

ANDREOLA, B. A. . Carta de Paulo Freire às educadoras e aos educadores do Rio Grande do Sul. In: Seminário Nacional Aprendendo/Ensinando Paulo Freire/Semana Pedagógica Paulo Freire. Anais... Cad. Pedagógico 2. v.1. p. 25-29. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

AUERBACH, E.; WALLERSTEIN, N. ESL for Action: Problem-Posing at Work. Reading: Addison-Wesley, 1987.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 21/08/13.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamente a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 10/01/15.

FREIRE, P. Carta do direito e o dever de mudar o mundo. In: SOUZA, A. I. (Org.) Paulo Freire: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 293-302.

GADOTTI, M. Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências freireana. In: I Colóquio das ciências da educação: educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Anais... Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1140#page/1/mode/1up> Acesso em: 29/10/14.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R.C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: Rev. Katál. Florianópolis. v.10, n.esp, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> Acesso em: 12/11/14.

MENEGHINI, C. M. A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. O processo de conscientização na sala de aula de língua espanhola. In: Acta Scientiarum: Language and Culture. Maringá. v.35, n.2, p. 115-124. Abr-Jun, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/15350/0> Acesso em: 20/12/2013.

NEVES, S. L. G. Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes. In: III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SANTANA, A. P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHLEPPEGRELL, M. Problem-posing in teacher education. *Tesol Journal*. v.6, n.3, 1997, p. 8-12.

_____; BOWMAN, B. Problem-posing: a tool for curriculum renewal. In: *ELT Journal*. v.49, n.4, 1995, p. 297-307.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: An Outline of the visual Communication System of the American Deaf. In: *Studies in linguistics: Occasional papers*, n.8, Nova York: University of Buffalo, 1963. Disponível em: <http://www.tetonsands.us/docs/StokoeReprint.pdf> Acesso em 10/01/2015.

WALLERSTEIN, N. The teaching approach of Paulo Freire. In: OLLER, J. W.; RICHARD-AMATO, P. A. *Methods that work*. Boston: Heinle and Heinle, 1983, p. 190-204. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/wallerstein.pdf> Acesso em: 10/06/2013.

APRENDENDO E ENSINANDO - RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE TEATRO DA ESCOLA LIVRE DO GRUPONTAPÉ DE TEATRO DE UBERLÂNDIA/MG

Juliana Nazar França
Escola Livre do Grupontapé de Teatro, Uberlândia/MG
ju.nazar@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe um relato de experiência das aulas de teatro para crianças, adolescentes e adultos realizadas na Escola Livre do Grupontapé de Teatro, em Uberlândia/MG. A partir desse relato procura-se fazer uma ponte com pontos importantes para a prática docente apontados no livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, e que nortearam esta prática docente. São levantadas questões que surgiram durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como soluções possíveis para a concretização dos objetivos de cada processo de criação.

Palavras-chave: Teatro; Docência; Processo.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é fazer um relato de experiência da minha prática docente na Escola Livre do Grupontapé de Teatro, partindo de pontos apontados por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Relatar três experiências em comunhão com pontos importantes do livro “Pedagogia da Autonomia”, procurando conexões, problematizando questões e procurando possíveis soluções para os entraves encontrados durante cada processo de criação, partindo da experiência com as aulas de teatro e com a vivência e repertório pessoal de cada aluno.

INTRODUÇÃO

A Escola Livre:

A Escola Livre do Grupontapé de Teatro existe há 19 anos, e faço parte do grupo e do quadro de seus professores desde 2005 e, até hoje, continuo ensinando e aprendendo com crianças, adolescentes, jovens e adultos a arte teatral.

O grupo de professores-pesquisadores faz reuniões pedagógicas periódicas para a definição de estudos, a fim de compartilhar experiências de aulas, realizar planejamentos e escolha dos temas que irão reger as turmas em cada semestre.

Nosso estudo mais recente foi do livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire. A leitura deste livro acompanha-me desde a minha graduação, perpassando o Mestrado, pois, desde que me encontro na posição de professora, o que sempre me vem à mente é que eu, como detentora deste título, não sou a detentora de todo o conhecimento, mas sim, sendo uma facilitadora de processos de criação, é necessário entender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 25). E como isso se faz necessário nas aulas de teatro!

Para tornar tenaz e se fazer presente elucubrações várias pertencentes a esse fazer-ensinar-aprender, relato aqui a experiência de três momentos vivenciados dentro dos cursos da Escola Livre do Grupontapé de Teatro, a saber: 1) aulas com crianças que resultaram na montagem do exercício cênico: “Brincadeiras de quintais”; 2) aulas com adolescentes que procederam na montagem do exercício cênico: “Histórias carteadas”, e 3) condução e direção do projeto Oficina de Montagem, que resultou no espetáculo “Auto da Compadecida”.

1 – SOBRE O FAZER TEATRAL

1.1 – “Brincadeiras de quintais”

As aulas aconteciam aos sábados e a turma era composta de crianças (17, ao todo) e o tema do semestre de aulas em questão era “Uberlândia”.

A princípio veio uma sensação de incapacidade em trabalhar tal tema com uma turma de crianças, além de como ensinar teatro utilizando um tema complexo e, segundo eles, “chato”.

A proposta, então, me veio como um insight, pois, se eram crianças, por que não aproveitar, no desenrolar do trabalho, a infância e o que eles traziam de experiências com brincadeiras, jogos e leituras dessa fase da vida? Com isso fomos moldando nossas aulas, em que observei que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado”. (FREIRE, 1996, p. 29), partimos, então, do princípio do brincar.

Foram lançadas as perguntas:

a) Quais são os quintais que vocês brincam em Uberlândia?

“Não brinco na rua, só no apartamento”, “Brinco no condomínio do meu prédio”, “Brinco no quintal da casa da minha avó” e “Brinco quando vou ao clube” foram algumas das respostas.

b) E do que vocês brincam?

“Jogo vídeo game”, “Queimada”, “Pique”, “Acampamento”, “Pare-bola”, “Contar histórias”, “Teatro” e “Polícia e ladrão”, foram algumas das respostas.

Com isso, a partir dessas respostas, propus que brincássemos das brincadeiras que eles mais gostavam e que, a cada encontro, um deles iria conduzir uma brincadeira, eles decidiriam o que e como seria o brincar, poderiam acrescentar regras, retirar partes, aumentar a brincadeira, enfim, eles seriam os condutores da aula naquele momento e os resultados daquela atividade partiriam da decisão de cada um, o que implicava a possibilidade de “efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados” (FREIRE, 1996, p. 120), sendo que a única intromissão da professora seria para inserir alguns jogos corporais e de interpretação para deixar a brincadeira mais teatral.

Isso foi uma festa! Ficaram empolgados e elencavam muitas brincadeiras, tendo eu a difícil tarefa de pedir para que cada um escolhesse uma ou duas para que tivéssemos tempo suficiente para que todos as conduzissem.

Depois que todos os alunos escolheram e levaram suas brincadeiras, conversamos, e conversamos muito, para chegarmos à decisão de quais brincadeiras gostávamos mais e que seriam essas as brincadeiras que faríamos no exercício cênico. Conversados, optamos pelas brincadeiras: “Pare-bola”, “polícia e ladrão”, “pique”, “teatro”, “contar histórias” (contamos a história dos Três Porquinhos) e “acampamento” (montamos uma barraca gigante no palco feita com lençóis, sendo que as crianças, dentro da barraca, usavam apenas lanternas e contavam histórias de terror até adormecerem, umas com medo e outras dizendo que eram

só histórias, mas que... tomassem cuidado!).

Apresentamos, então, o exercício duas vezes e pude observar até que ponto a brincadeira passa a ser teatral. Nachmanovitch nos diz que

[...] não se pode falar de UM processo criativo, porque as personalidades são diferentes e o processo criativo de uma pessoa não é igual ao de outra. Na luta pela expressão do ser, muitos seres podem ser expressos. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 22).

E o que aconteceu, com isso, foi que todos eles passaram pelo processo de aprender, ensinar, criar e teatralizar. Aprendendo e ensinando.



1.2 - “Histórias Carteadas”

Dar aula para adolescentes é uma fascinação e um desafio: como entender essas criaturas tão cheias de criatividade e ao mesmo tempo tão fechadas a se abrirem? Como experienciar a expressão corporal se os corpos estão “atrofiados” por um batalhão de tecnologias, impedindo-os de saírem da frente do computador? Como inserir temas sem que eles “torçam o nariz”?

Alguns, sim, “torceram o nariz” para o tema do semestre: comunicação. Freire nos diz que “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 1996, p. 69), então iniciamos uma roda de conversa sobre o tema e o que eles pensavam sobre o assunto. Foi unânime a vontade de todos: vamos montar algo que envolva a internet, facebook, celular, ou seja, os meios que eles utilizavam para se comunicar. Aceitei, no primeiro momento, mas queria apresentar aos alunos outras formas de comunicação que não a habitual.

Depois de pensar em alternativas, sugeri que utilizássemos algumas das ideias deles, mas que a nossa apresentação tivesse como tema central as cartas. Mais uma vez eles reclamaram, resistiram, não queriam. Disse que fizéssemos um teste e, se não funcionasse, voltaríamos para a primeira opção.

Então, com a posição afirmativa dos mesmos, o primeiro movimento que realizamos foi escrever cartas. Eles escreveriam cartas uns para os outros contando do dia deles, sobre o que fizeram na escola, as frustrações, medos e segredos, poderiam também escolher para quem enviar e, como objetivo, escreveriam uma carta por semana. Essa ação foi o que fez com que os alunos esquecessem a ideia de comunicações virtuais e passassem a valorizar a comunicação por meio das cartas. Depois, juntamos algumas e perguntei quais delas poderiam entrar na nossa apresentação em forma de histórias encenadas, e eles decidiram por quais. Em sequência, pedi para que escrevessem cartas em que o tema central era a saudade, poderiam escrever para pessoas conhecidas, amigos, familiares, quem mora longe, perto e até mesmo para pessoas que já se foram. Essa aula, para mim, foi uma das mais significativas, pedi para que pegassem a carta, lessem-nas em silêncio e, então, escolhessem algumas ações a partir de palavras-chave. Depois disso, eles apresentariam aos demais a sequência de ações e, se quisessem, poderiam ler a carta para os colegas antes ou depois do exercício. Todos eles optaram por ler a carta e foi realmente emocionante, choraram, engasgaram, pararam de ler na metade, mas percebi como isso os tocou de uma forma inesperada, muitos disseram que não fariam aquelas coisas em outra situação, que talvez a pessoa que eles sentiam saudade nunca saberia o que eles sentiam, e outros tiveram a iniciativa de enviar as cartas para as pessoas.

Em conformidade com o que afirma Freire, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 35), foi notável que a curiosidade partiu deles, propondo-se a pedir para pais, avós e tios cartas antigas que eles haviam recebido para que, na aula, pudéssemos colocá-las à disposição para que todos pudessem apreciar, ler e sentir. Escolhemos algumas histórias e acrescentamos ao nosso processo em desenvolvimento.

Depois de todo o processo, juntei as cenas, propus uma sequência em que o eixo principal era a improvisação e a emoção do momento em que as cartas foram escritas. Apresentamos, com isso, o exercício “Histórias carteadas”, que emocionou não só a mim e aos alunos, como pais, avós e tios que viram, no palco, algo que fez parte da vida deles representada por seus pupilos de forma tão entregue.





1.2- “Auto da Compadecida”

O espetáculo “Auto da Compadecida” faz parte do projeto Oficina de Montagem da Escola Livre do Grupontapé de Teatro, realizada em 2014. Nesse projeto, os interessados passam por uma audição e, depois de uma seleção, iniciam um processo de criação de um espetáculo.

Os alunos dessa oficina específica tiveram aulas de expressão corporal, improvisação, interpretação de texto, interpretação, iluminação e música, e o resultado foi a montagem do espetáculo “Auto da Compadecida”, apresentado na Escola Livre do Grupontapé, no Encontro de Teatro Jovem realizado em São João Del Rey e no FESTA - Festival de Teatro de Araguari/MG.

Foi um processo longo, com aulas duas vezes por semana. Passamos muito tempo juntos, viajamos, trocamos experiência, os alunos puderam assistir outros espetáculos também vindos de escolas de teatro.

Aprendi muito com os alunos nesse período, e me encontro em Paulo Freire (1996) no que tange também ao que este afirma:

“[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1996, p. 50).

Aprendi, sim, que cada aluno tem seu tempo, que o comum não é tão comum assim, que é possível dar aulas para pessoas de diversas idades em uma mesma turma sem isso se tornar um caos (eles eram 12 alunos com idade entre 12 e 51 anos), que ser mãe não é só cuidar dos próprios filhos, que ser irmão não pressupõe uma relação sanguínea, que pular corda pode causar pesadelo, que eu faço um ou outro exercício errado há anos por uma simples perna colocada no lugar errado, que sorriso e choro se achegam quando as emoções são mais fortes do que racionalizar, que alunos podem se tornar amigos, que eu não sei tanto assim e que eles, muitas vezes, sabem muito mais do que eu.

Ao término do processo, meses depois, perguntei a eles: O que vocês aprenderam e ensinaram durante esse processo de criação? Eis algumas de suas respostas, que mostram que aprenderam e ensinaram para um tanto bem além da prática teatral,

mas de fomento de vida:

“Mas eu não ensinei nada”;

“A Carol me ensinou que não é toda hora que temos que ser engraçados”;

“A Carol me ensinou a medir minhas palavras”;

“Que cólica pode desmaiar uma mulher”;

“Aprendi que depois que lavar a louça, tem que lavar a pia”;

“Aprendi que esforço é uma coisa que devemos dar valor, que não é toda hora que aquela pessoa que é alegre vai ser, que nossos momentos difíceis não devem atrapalhar nosso cotidiano, que quando ficamos muito tempo juntos, ficamos chatos”;

“Ensinei através dos meus tapas que em cena não se deve rir”;

“Aprendi que grupos são difíceis de lidar, ainda mais com uns de idades diferentes, gostos diferentes e objetivos diferentes, mas que quando aprendemos a lidar fica ‘gostoso’ de conviver”;

“Aprendi como é ficar nos bastidores”;

“Aprendi a conviver com pessoas diferentes, a ter disciplina, a conciliar o que preciso fazer com o que gosto de fazer, a medir minhas palavras, a me maquiar, a ajudar quem está com dificuldades, a confiar nas pessoas, que quando se é mais velho é preciso ajudar a manter a ordem”;

“Aprendi que trabalhar em grupo demanda dedicação de todas as partes”;

“Aprendi a pular corda, dar cambalhota, formas de gravar o texto e ensinei a lavar a forma de fazer sanduíche”;

“Aprendi a lavar a forma de fazer sanduíche”.

Enfim, posso afirmar (podemos afirmar, portanto, em conjunto, meus alunos e eu) que aprendemos e ensinamos muito. Essa é uma turma que hoje compõe o Núcleo de Pesquisa da Escola Livre, com o qual iniciamos e pretendemos realizar novas montagens, além de eles nos auxiliarem em eventos que acontecem na Escola e atuarem na contrarregragem do espetáculo de repertório do Grupontapé.





CONCLUSÃO

Ser professor é uma arte, não me vejo fazendo outra coisa na vida. Sempre que começo os trabalhos com uma turma, penso no que será melhor para os alunos em primeiro lugar, vejo-me como uma provocadora que está ali com a função de compartilhar experiências, saberes e práticas.

Todas essas turmas muito me ensinaram, juntos passamos por processos de criação em que a troca é o mais importante. Por meio de jogos teatrais, brincadeiras, expressão corporal e diálogo, tornamos as aulas mais prazerosas e divertidas, entendendo que o fazer teatral não é só o ensino de métodos, mas uma experiência de vida.

Portanto, o relato de experiência que vos falo no título deste trabalho é um estudo do meu processo e do processo dos alunos, mesmo acreditando que cada um dos participantes destes projetos apreendeu muito mais coisas do que pude captar em imagens e em depoimentos.

Depois de meses de trabalho, percebo a importância da transmissão corporal de conhecimento, o que vivenciei no meu corpo propus ao outro e o que o outro me trouxe de resposta mudou a forma como entendia, até mesmo no meu corpo, explico: por ser uma troca, o processo de criação se dá em duas vias, o tempo todo estamos dando e recebendo informações, assim sendo, temos o que Paulo Freire (1996) diz sobre “aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende” (FREIRE, 1996, p. 25), ilustrando, portanto, exatamente o que aconteceu neste período de pesquisa, pois foi por meio das respostas que os alunos davam aos estímulos que fui mudando a forma de condução e a forma de construção dos processos criativos.

Terminei meus escritos, mas não minha pesquisa, pois acredito que esta se estenderá por muito tempo, quiçá por toda a minha vida. E aponto mais uma menção ao educador Paulo Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro**. Tese de Mestrado, Natal, 2005.

BOGART, Anne. **Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, nº 12, p. 37.

CARREIRA, Andre & CABRAL, Biange & RAMOS, Luiz Fernando & ET AL. **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. Santa Catarina: 7(sete) letras, 2006.

DELLA GIUSTINA, Fabiana Marroni. **Dançar Jogando para Jogar Dançando**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

LOBO, Lenora & NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento: um método para o intérprete criador**. Brasília: LGE Editora, 2003.

_____. **Arte da Composição: Teatro do Movimento**. Brasília: LGE Editora, 2008.

MEIRA, Renata Bittencourt. **Corpo cênico, um meio de estudo de si mesmo, do outro e da sociedade**. OuvirOUver (Uberlândia. Impresso), v. 4, p. 72-97, 2008.

_____. **Experienciar, aprender, criar e ensinar**. Revista de Educação Popular, v. 4, p. 103-114, 2005.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo - o poder da improvisação na vida e na arte**/ Stephen Nachmanovitch; [tradução de Eliana Rocha]. São Paulo: Summus, 1993.

O ENCONTRO COM O OUTRO EM SALA DE AULA – CAMINHOS PARA UM MUNDO MAIS “REDONDO”

Kaluany Honda Leone – NEPED-PPGE/UFJF
Minas Gerais - Brasil
kaluanyhl@hotmail.com

Karla Aparecida Gabriel – NEPED-PPGE/UFJF
Minas Gerais – Brasil
kargabrl@uol.com.br

Lúcia Miranda Gouvêa – NEPED/UFJF
Minas Gerais – Brasil
luciagouvea@hotmail.com.br

Eixo temático: Prática educativa e educador sujeito pensante.
Relato de experiência

Resumo

Este trabalho se corporifica através de nossas experiências enquanto professoras e pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ir para o chão da escola munidas de conhecimentos que nos permitem abrir novos horizontes para nossas práticas, significa lutar por um mundo menos injusto. O encontro com o Outro surge como uma possibilidade de atuação mais humana na escola. Assumir a alteridade nas relações tecidas dentro do cotidiano escolar surge como possibilidade de abandonarmos o véu que nos impede de ver com bons olhos o Outro e sua subjetividade. Percebemos que nossa sociedade explicita a necessidade urgente de uma nova possibilidade de relação entre os sujeitos. O desafio não é fácil, nem simples. Exige do homem a radicalização para reagir à violência da dominação, da exploração, da opressão e levantar-se contra o intento que viola e violenta sua humanidade. Para isso é necessário resgatar através da educação, a humanidade do Homem, a fim de que não sejamos tragados pelas ondas bravias da vida. O desafio reside em um ponto crucial – salvaguardar a humanidade do ser humano, e isso apenas acontecerá, caso admitamos que exista um abismo que separa a educação da socialização, caso admitamos que a educação promove o habitar problematizador do ser humano no mundo, caso entendamos que ela é uma porta que se abre ao diálogo com o Outro e que esse diálogo predispõe o Homem a constantes revisões sobre sua inserção no mundo. Obviamente, não se trata simplesmente de pensar uma nova prática educativa apenas olhando nossos alunos como Outros, trata-se de que a vivência de nosso encontro se converta em uma experiência para todos, onde nenhum dos sujeitos está concebido de antemão, onde seja possível explorar as possibilidades de ser, sonhos de ser, desejos de ser.

Palavras-chave: encontro; outro; educação; prática.

As trilhas que pegamos...

Este trabalho se corporifica através de nossas experiências enquanto professoras e pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED-UFJF).

Nossos estudos, da mesma forma que nossas pesquisas dentro deste Núcleo, buscam uma maneira outra de lançar um olhar para nossos alunos e para nós mesmos, objetivando um habitar outro na educação, um estar presente livre de qualquer tendência reducionista do ser humano.

Ir para o “chão da escola” munidas de conhecimentos que nos permitem abrir novos horizontes para nossas práticas, significa entrar na luta por um mundo menos injusto, menos intolerante e dilacerante.

Foi neste lugar, que pudemos perceber quão danosas são nossas atitudes, nossos pré-conceitos e nossos pré-julgamentos para a construção e o estabelecimento do ser que está à nossa frente, que é nosso aluno, e que por obrigação profissional e humana, temos o dever de fazê-lo habitar criticamente o mundo.

Por sorte, temos a possibilidade de entender a dinâmica estabelecida no cotidiano das escolas. Por sorte, nossas almas mergulham na inquietude de conhecer, de pensar e (re)pensar a presença de todos os atores escolares no grande e complexo palco que é a escola. E se um pouquinho mais de sorte tivermos, quiçá, conseguiremos (re)significar essas presenças nesse palco.

Os problemas educacionais atuais, muitas vezes nos remetem a problemas com nós mesmos, nossa humanidade, nossa alteridade, ou talvez, nossa falta de humanidade e alteridade.

É dizer, somente nos tornamos presença através de nossas relações com aqueles que não são como nós, somente vimos ao mundo através do nosso encontro com o Outro que nos é estranho e diferente. Sem embargo, este encontro nem sempre se dá amistosamente. Carregamos conosco, ainda, as tristes lógicas padronizadoras e enquadradoras que nos impedem de transplantar para nossa prática um entendimento mais coerente sobre o que significa ser humano e levar uma vida mais humana, que pressupõe noções de amor, amizade, respeito e gentileza, constituindo-se como uma alavanca para um mundo mais equilibrado.

A bem da verdade, na história da humanidade, o homem carrega em si o histórico de não haver se lançado ao Outro através da compreensão, da abertura e do diálogo. Temos sim, massacrado, ignorado, assimilado, excluído, incluído, aceitado o Outro, mas compreendido, ainda não. Talvez porque o Outro nos perturbe e nos incomode, com sua palavra, com sua presença, com sua novidade, com suas ideias.

Sob a perspectiva das diferenças, o humano se constitui pela subjetividade individual e coletiva com o Outro pelas diferenças múltiplas, sem que a sua subjetividade seja reduzida pela noção de sociedade, da mesma forma, sem que sobressaia o individual frente às manifestações coletivas de um grupo social.

O encontro com o Outro surge como uma possibilidade de atuação mais humana para com o sujeito que se apresenta a nós. Assumir a alteridade nas relações que se tecem dentro do cotidiano escolar surge como uma possibilidade de abandonarmos o véu que nos impede de ver com bons olhos o Outro e toda a subjetividade que ele traz consigo.

A valorização e o reconhecimento da subjetividade do Outro se constitui como um rompimento que, nas palavras de Freire (1992, p. 99): “[...] é sempre um processo, e sempre um devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

Portanto, percebemos que a sociedade em que vivemos atualmente explicita a necessidade urgente de uma nova possibilidade

de relação entre os sujeitos.

Os mapas que temos...

Freire (1981) nos fala sobre o caráter político da educação e da sua impossível neutralidade. Logo, considerando que a educação nunca é neutra, talvez pudéssemos nos apropriar de suas ideias e dizer que ela é uma intervenção cujo fim é melhorar a vida de quem a ela se submete, torná-la mais crítica, mais indagante, também mais harmoniosa e porque não dizer, mais humana?

Neste viés, podemos pensar que a escola é a base de sustentação na qual emergem múltiplas maneiras para os seres humanos virem ao mundo e se tornarem seres únicos e singulares, livres da domesticização e aptos para a liberdade de atuar segundo sua própria vontade, pensamento e sentimento.

O desafio não é fácil, muito menos simples. Exige do homem a radicalização para reagir à violência da dominação, da exploração, da opressão e levantar-se legitimamente contra o intento que viola e violenta sua humanidade.

Para isso é necessário resgatar através da educação, a humanidade do Homem, a fim de que não sejamos tragados pelas ondas bravias da vida. O desafio reside em um ponto crucial – salvaguardar a humanidade do ser humano, e isso apenas acontecerá, caso admitamos que exista um abismo que separa a educação da socialização, caso admitamos que a educação promove o habitat problematizador do ser humano no mundo, caso entendamos que ela é uma porta que se abre ao diálogo com o Outro e que esse diálogo predispõe o Homem a constantes revisões sobre sua inserção no mundo. É dizer, a educação acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual.

É preciso que estejamos aptos à natural dialogicidade da vida, que possamos escutar o Outro, responder ao Outro, enfim, dialogar com o Outro. A vida só faz sentido com a existência do Outro. Faz-se necessário o entendimento de que isoladamente não é possível o afloramento da própria existência, e por mais frustrante que isso possa parecer, este é um fato que não vanescerá. Logo, conviver com o Outro, permitir suas ações e agir com elas, para elas e através delas, é condição importante e, sobretudo necessária para que possamos vir ao mundo e promover a vinda do Outro ao mundo. E complementa Freire (2007, p. 91):

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Freire (1967) nos ilumina sobre sua ideia de educação e diálogo: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97)

Ao educador cabe manter a porta do diálogo aberta. A ele cabe romper com a educação “verbosa” e “palavresca” que dita ideias, discursa aulas e bombardeia sonoramente seus conhecimentos verdadeiros, impossíveis de serem postos à prova (FREIRE, 1967).

Os caminhos que nos esperam...

As palavras de Freire nos obrigam a pensar na escola, na educação que construímos e que a cada momento se modifica, a cada dia está mais democrática e autônoma. No entanto, continua atuando segundo critérios julgativos e excludentes.

Na busca por melhores condições de habitar a escola, o planejamento das aulas também deve ser um ato de amor. Um ato que pode transformar a quem ensina e a quem aprende. Um jogo duplo. Um encantamento pela aprendizagem. Fazer o planejamento como uma ação bem intencionada para ser um encontro com o próprio eu e com o Outro. Um planejamento que promova um encontro entre sujeitos. Um planejamento que poder ser escrito, estar apenas guardado de memória, ser planejado na hora ou com antecedência. Mas que seja um planejamento que arrasta, que faz tremer, que transforma e que arrebatava. Um planejamento a sério, mas que não precisa ser sério. Um planejamento que possibilite a união e o diálogo.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 1959, p.8).

O planejamento do professor e da professora pode tornar a escola inclusiva. E foi dialogando com Marques e Marques (2003) que nos propôs que sejam pensados alguns elementos da prática pedagógica, dentre eles o planejamento, o qual se daria de forma coletiva e participativa. Um planejamento com objetivos que contemple a construção do conhecimento por todos os alunos e alunas, tendo respeitados seus ritmos e formas de aprendizagens. Uma organização e seleção de conteúdos e metodologias de trabalho que implicasse em um trabalho coletivo na escola, na qual os obstáculos à prática pedagógica seriam pensados de forma coletiva, e não mais um professor ou professora sozinho, isolado.

Para Freire (2011) é relevante para um caminhar “mais redondo”, que a educação seja libertadora, que ela permita o compartilhar, o questionar, o agregar de ideias e sonhos.

Em Freire (2013) é indispensável que nós educadores estabeleçamos uma convivência amorosa com nossos alunos e estimulemos uma postura curiosa, aberta e que ao mesmo tempo, provoque-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. Esses saberes são indispensáveis ao exercício da pedagogia da autonomia. Todos os participantes dessa trajetória interativa são educáveis, mediante o reconhecimento de que são todos inacabados. Esse inacabamento que nos faz seres éticos. Ensinar exige bom-senso e relaciona-se estreitamente com o fato de saber que devemos respeito à autonomia, à dignidade e à identidade dos alunos.

Como educadores devemos ocupar os espaços da escola, iluminando nossos alunos a pensar, a se posicionar, fazendo dessa

forma, um apelo à sua capacidade crítica. Esse vivenciar de experiências entre todos os sujeitos envolvidos nesse encontro é capaz de propiciar o sucesso de todos. Daí torna-se imprescindível um planejamento de aula que favoreça o professor e a professora a auxiliar o estudante a encontrar o seu próprio caminho. Um planejamento que permita o aluno e a aluna a deixar seus rastros no seu saberfazer . Esse pensamento coaduna como a teoria de Paulo Freire.

Outro ponto a ser destacado é a postura entusiasmada por parte dos professores. Ela é capaz de despertar o interesse subjetivo da aprendizagem crítica. Mais uma vez vamos dialogar com esse eminente educador brasileiro para nos auxiliar na defesa de uma educação horizontal, donde professor e aluno ocupam a mesma importância na cátedra do ensinoaprendizagem . Nesse sentido, a autonomia vai se construindo e os sujeitos são convidados a decidirem e tomarem posição.

Tais colocações nos remetem a pensar no planejamento das aulas. Quem planeja as aulas é o professor, certo? Mas não deveria ser somente ele. O aluno tem de ser convidado a participar dessa ação.

[...] o planejamento precisa ser feito por aqueles que efetivamente executarão a ação. Do contrário, aceitaremos a existência de uma suposta autonomia do método de planejar e transformaremos tal atividade em tarefa específica de uma minoria, o que nos levará a acentuar a dicotomia entre pensar e fazer e, conseqüentemente, a desvincular os que pensam dos resultados da ação [...] (FERREIRA, 1979, p. 23.)

Na prática educativa vamos seguindo o conselho de Freire (2007, p.117) “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”.

Precisamos examinar nossa prática, questioná-la, não nos aceitando como prontos e acabados, reinventando-nos à medida que reinventamos a sociedade. Não nos cabe aquele lugar confortável que erroneamente pensamos dominar. A inexistência desse lugar supostamente seguro nos amedronta e ao mesmo tempo nos desafia a sonhar.

Na concepção de Freire (2011), o medo vem do sonho político e negar o medo é negar o sonho. Quanto mais nós reconhecemos que o nosso medo é consequência da tentativa de praticar nosso sonho e experimentá-lo, mais somos capazes de produzir um entendimento crítico, libertador e interacional.

À medida que a prática pedagógica é interativa e o Outro é visto através de um projeto a favor do discurso libertador, inventando comunicações democráticas, mais efetivas e dialógicas, poder-se-á pensar e viver uma educação mais efetiva, afetiva, e, portanto, mais humana.

A sensibilidade, o amor que Paulo Freire (1979, p.15) cita como “uma intercomunicação íntima entre duas consciências que se respeitam”, nos proporcionará responder ao Outro através do indizível, nos permitirá pensar com o Outro, estar com o

Outro, viver com o Outro. Essa sensibilidade nos levará ao belo campo onde se germinam as sementes da humanização das relações humanas. A chave da amorosidade reside em não nos tornarmos impunes quando nos direcionamos ao Outro, nem nos tornarmos imunes, quando o Outro se direciona a nós. Tal amorosidade nos dá ferramentas legítimas para evidenciar no homem seu compromisso com o mundo e com sua humanização, o compromisso solidário para com aqueles que se encontram “coisificados”.

Assim, o objetivo da escola é, para Marques et al. (2009, p. 111):

[...] proporcionar a todos uma educação de qualidade, que atenda plenamente as necessidades dos educandos, e possibilite o espaço de criatividade onde todos os seus membros sejam co-sujeitos na produção de um saber-instrumento para o convívio escolar e social.

Entendemos que a prática educativa deve estar permeada por criações de sentido produzidas pelas interações dialógicas que essencialmente configuram o trabalho de educar e educar-se. Dessa maneira, sentimos o clamor da educação por uma nova maneira de “fazer educação”, uma nova maneira de encarar as possibilidades pedagógicas, uma nova maneira de criar possibilidades pedagógicas, uma possibilidade mais humana de responder ao Outro, de conviver com o Outro, de olhar o Outro, sem que o assassinemos, julguemos ou excluamos, antes de tudo que possa vir.

A caminhada que pretendemos é brilhantemente sinalizada com Marques et al. (2009, p. 112):

Estar na caminhada [...] constitui, pois, o primeiro e decisivo passo rumo à transformação tão sonhada e tão necessária. Trata-se de um desafio de grande dimensão, mas de viabilidade plena e, por que não dizer, necessária. Os problemas são inúmeros; muitos deles antigos e ainda sem solução. Precisamos criar novas formas para lidar com eles, pois sabemos que a Modernidade não deu conta de resolvê-los.

Obviamente, não se trata simplesmente de pensar uma nova prática educativa apenas olhando nossos alunos como Outros, trata-se de que a vivência de nosso encontro se converta em uma experiência para todos, onde nenhum dos sujeitos está concebido de antemão, onde seja possível explorar as possibilidades de ser, sonhos de ser, desejos de ser...

Referências

ALVES, N. Sobre movimentos da pesquisas no/do/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. DE; ALVES, N. (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP ET Alii, 2008. p. 39-48.

FERREIRA, F.W. **Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.** Recife, 1959.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARQUES, L. P; MARQUES, C. A. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.M.S.S.; SOUSA, L.F.E.C.P.(Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, C.A.; FERREIRA, A.M.; ROMUALDO, A.S.; RODRIGUES, A.P.; FUSCALDI, B.T.; SILVA, C.J.; SENA, C.V.O.; PINA, L.D.; LIMA, M.C.G.; FERREIRA, R.V.J. Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygostky, Paulo Freire e Foucault. In: MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P.(Orgs.). **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygostky, Paulo Freire e Foucault.** Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 93-114.

MELO, M.T.L. **O chão da escola: construção e afirmação da identidade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009.

SKLIAR, C. Alteridades e pedagogias. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? **Educação e sociedade.** Ano XXIII, no. 79, p. 85-123, 2002.

À PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA UFERSA

Katson Fernandes
UFERSA - RN/BRASIL
ktsonitau@hotmail.com

Luiz Gomes da Silva Filho
UFERSA - RN/BRASIL
luiz.gomes@ufersa.edu.br

RESUMO:

A Educação Quilombola, é uma das categorias que está inserida no corpo do objeto de estudo da Educação do Campo, está que recebeu os olhares crítico-reflexivos de Paulo Freire, considerando ser a população remanescente de quilombos, alinhada secularmente ao que Freire defende como “Classe Oprimida”. Diante deste cenário histórico, cultural e social, este trabalho visa primordialmente fazer uma reflexão, sobre a proposta do curso de aperfeiçoamento em educação quilombola, oferecido a educadores(as) da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, que atuam em Escolas Quilombolas, ou atendam alunos oriundos de comunidades remanescentes de quilombo, a proposta está sendo desenvolvida pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Utilizando-se como metodologia um levantamento documental, chegamos a algumas conclusões relevantes ao ensino, sendo a principal delas, que é extremamente necessário ampliar as políticas públicas de promoção e igualdade racial, e a educação é a possibilidades mais conveniente, de estar progredindo diante da relação contra-hegemônica, colocando-se em uma postura antagônica à Educação Bancária, predominantemente usada pelo sistema educacional brasileiro, e que foi criticada por Freire, esta por sua vez, desconsidera os saberes, daqueles que constituí a comunidade quilombola, ao se impor um modelo de educação dominante, é deixado em segundo plano a formação histórica, social e cultural presente em uma comunidade do campo, no seguinte trabalho mantêm-seo foco nas comunidades Remanescentes de Quilombo pertencentes ao território Potiguar.

Palavras-chave: Educação quilombola, formação docente, Pedagogia Paulo Freire

INTRODUÇÃO

[...] Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dar a opressão. (FREIRE, 1992. p. 16)

O Brasil carrega consigo, na sua formação político, administrativa e cultural, uma dívida com as populações do campo, esta acentua-se ainda mais, quando analisamos o cenário da Educação do Campo, para isso é preciso analisarmos as populações que são atingidas no seio desta educação. Segundo Caldart (2000), quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas. Partindo desta situação, iremos nos ater a discutir a posição da população quilombola, no cenário desta educação, trazendo reflexões, que datam de séculos de exclusão e opressão.

O Brasil foi um dos últimos países latino-americanos a abolir a escravidão, que data oficialmente somente do ano de 1888, passando por longos três séculos de escravatura, uma análise que se faz necessária realizarmos, é analisar a presença da população negra no Estado do Rio Grande do Norte, que é onde vamos realizar nossas reflexões, segundo Câmara Cascudo. “em junho de 1984, o Rio Grande do Norte possuía 7.623 escravos, destacando ainda, segundo Cascudo que nº 8 do Boletim da Sociedade Libertadora Norte - Rio- Grandense, de 15 - 4 - 1888, registrou apenas 482 escravos em toda província (CASCUDO, 1995,p. 89).

Porém, tal situação não isenta o Rio Grande do Norte, de ter uma forte presença de Comunidades Remanescentes de Quilombos, pois com o passar do tempo, segundo a Fundação Cultural Palmares, órgão do governo federal, responsável por certificar estas comunidades, o Estado possui em 2014, vinte e duas comunidades quilombolas, divididas em 17 municípios, espalhados por todas as regiões do território potiguar.

Estado	Município	Código do IBGE	Comunidade	Data de Publicação
RN	Parelhas	2408904	Boa Vista dos Negros*	04/06/2004
RN	Peço Branco	2410108	Acauã	10/12/2004
RN	Tibau do Sul	2414209	Sibaúma	08/06/2005
RN	Lagoa Nova	2406502	Macambira	19/08/2005
RN	Parnamirim	2403251	Sítio Moita Verde	12/05/2006
RN	Currais Novos	2403103	Negros do Riacho	07/06/2006
RN	Bom Jesus	2401701	Sítio Grossos	13/12/2006
RN	Bom Jesus	2401701	Sítio Pavilhão	13/12/2006
RN	Patu	2409308	Jatobá*	13/12/2006
RN	Pedro Avelino	2409704	Aroeira	13/12/2006
RN	Portalegre	2410207	Sítio Arrojado / Engenho	07/02/2007
RN	Portalegre	2410207	Sítio Lajes	07/02/2007
RN	Portalegre	2410207	Sítio Pega	07/02/2007
RN	Portalegre	2410207	Sítio Sobrado	07/02/2007
RN	Macaíba	2407104	Capoeiras	13/03/2007
RN	São Tomé	2412906	Gemeleira de Baixo	05/05/2009
RN	Feímo Marinho	2404606	Nova Descoberta	19/11/2009
RN	Ipanguaçu	2404705	Picadas	04/11/2010
RN	Touros	2414407	Baixa do Quinquim	04/11/2010
RN	Touros	2414407	Geral	04/11/2010
RN	Açu	2400208	Bela Vista do Piató	27/12/2010
RN	Santo Antônio	2411502	Cajazeiras	25/10/2013
Total:				22

<http://www.palmares.gov.br> Acesso: em 16/12/2014 às 13:10hs

Feita esta análise conjuntural, da presença das populações quilombola, surge uma significativa reflexão, sobre como foi e esta sendo este o processo educativo, para com estas comunidades, o caráter local é reflexo de uma conjuntura nacional que segundo Nunes (2006), existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage as diversidades, mas é que é igualmente provocadora de reações.

Diante deste cenário, iniciamos um diálogo com as reflexões freireanas, por estarmos diante de uma classe oprimida, vítima secular de preconceito e racismo, que foram e são construídos cotidianamente no nosso país, alguns avanços foram conquistados pelos movimentos negros nos últimos anos, a exemplo destas conquistas temos a RESOLUÇÃO/CD /FNDE N° 14 de 28 de Abril de 2008:

Estabelece critério para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a população Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior. (UNIAFRO).

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido, dentro desta proposta lançou o curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola, que está oferecendo 170 vagas distribuídas nas seguintes cidades: Mossoró(50), Pau dos Ferros (20 vagas), Ipanguaçu(20 vagas), Caraúbas (20), Parnamirim(20), Assú(20), e Macaíba (20).

O curso ainda está em processo de seleção, no entanto a proposta já o coloca como uma iniciativa, que vislumbra desmistificar o sentimento de uma educação instrumentalista, e excludente que coloca a Universidade Pública, como um espaço que ainda não está contemplado, com a inclusão da população negra.

EDUCADOR: SUJEITO PENSAnte NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O cenário da educação quilombola, ainda está sendo construído, valendo salientar que todas as conquistas são frutos das lutas dos movimentos sociais. Neste caso, o movimento negro ao ter pautado políticas públicas para o fortalecimento desta educação, teve sua reivindicação atendida pela instituição UFERSA, reafirmando a crítica levantada por Freire quando diz: “Dizer que os homens são pessoas, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (FREIRE, 1970, p. 38).

A universidade como um espaço de construir esta liberdade, não poderia omitir-se de efetivar uma política institucional, que tivesse em suas diretrizes o aperfeiçoamento da educação quilombola, sendo assim o curso objetiva:

possibilitar a formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos ou atendam alunos oriundos dessas comunidades, visando a valorização e a afirmação dos valores étnico Raciais na escola, proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação nas comunidades. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2013, p. 20).

Vivemos em uma sociedade opressora, que apresenta uma conjuntura excludente, e a população negra é uma população que está presente neste leque de ações preconceituosas, que sustenta a opressão. Segundo Freire:

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (1970, p. 39).

As comunidades remanescente de quilombo são símbolos de uma resistência, contra a realidade que esta posta, e se faz necessário a permanente conscientização, para que estas comunidades, possam se libertarem, e para isso precisam no mínimo, se conscientizar que existe uma relação, que os coloca como comunidades vitimadas pela opressão, aperfeiçoar o corpo docente docente, que atua nas escolas quilombolas, é a afirmação daqueles que se solidarizam, com a causa, efetivando a práxis, para libertação destes(as) educadores(as).

No entanto, esta libertação tem que partir da ação dos próprios oprimidos, ao reconhecer-se nesta relação antagônica, isso os levam à lutarem pela libertação das comunidades, sendo o educar a porta de entrada para a formação do educando, que

ao participar de uma educação libertadora, poderá conscientizar-se politicamente e construir a libertação de sua comunidade, pois ninguém melhor para realizar a libertação que o próprio oprimido, Freire diz:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1970. p. 32).

Analisando esta colocação feita por Freire, nos leva a fazer a reflexão que a proposta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola, preocupa-se em estar tomando como público alvo, os educadores que estejam atuando nas comunidades quilombolas, e os trazendo para pensar na sua condição, enquanto sujeito pensante e oprimido, pois são os que sentem a opressão de forma direta, e deverão tornam-se responsáveis por estar reproduzindo e efetivando a disseminação deste conhecimento, para conscientização de seus educandos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DIANTE DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Estando o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola, em sua fase inicial de formação de turma, ainda não temos conclusões a serem explanadas, no entanto temos a convicção de ser esta iniciativa, algo que contribui para a formação do educador(a) enquanto sujeito pensante, e este(a) educador(as) ainda faz parte, de um recorte social, que acentua-se ainda mais sua condição de oprimido, que é participar de comunidades remanescentes de quilombo, que por séculos estiveram na condição de escravos.

Freire em sua Teoria Dialógica da Ação, aquela na qual este curso está baseado, defende a união dos oprimidos, para o fortalecimento da luta e conseqüentemente a sua libertação, sobre isso ele diz:

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação.(FREIRE, 1970 p. 203)

Partindo desta reflexão, colocamos o educador, como esta liderança citada por Freire, tendo em vista ser ele o responsável por estar dialogando com os educandos, e os levando a conscientização para a liberdade, o papel de educar, não resume-se a repassar o conhecimento que está presente nos livros didáticos, a educação deve estar pautada, em avançar o muro dos conhecimentos, e trazer para o educando uma formação política, possibilitando-o melhor entender o seu contexto enquanto oprimido, caso contrário este educando estará sendo manipulado pela classe dominante, e apenas reproduzindo o que ela impõe. Freire coloca que: “quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (urbanas ou rurais) tanto mais facilmente se

deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (1970, p. 172).

Esta colocação demonstra, que o educador, ao estar em um ambiente de construção como é o caso do ambiente escolar, deve estar atento a repassar o conhecimento, contra-hegemônico, para que não esteja sendo também, utilizado pela classe dominante, para perpetuar ações que colocam os interesses de outrem como predominante, e o curso tem esta preocupação para com a formação do educador quilombola.

Portanto, ao nos posicionarmos diante das ações postas pela sociedade atual, devemos despertar nossos pensamentos, pois poderemos estar sendo manipulados, e colocando os interesses de nossos espaços identitários, como secundários, e reservando lugar a executar ações, que nos são repassadas pelos livros, jornais e mídias de massas, que estas em grande parte são mecanismos de opressão, ao não servir a defesa do oprimido e está sempre se colocando, do lado do opressor, quando a Universidade Federal Rural do Sem-Árido - UFERSA, desafiou-se a criar a Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social, levou consigo a responsabilidade de estar, contribuindo para amenizar as situações de exclusão e opressão existente, dentro e fora da universidade, a exemplo das diversas atividades realizadas por esta Coordenação, está o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Fundação Palmares. Comunidades quilombolas. Acesso em: 22 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?tag=comunidades-quilombolas>

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011.

CALDART, R.S. Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASCUDO, Luisda Câmara. História do Rio Grande do Norte. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1955.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1970.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnico-Raciais, Brasília: SECAD, 2006.

RESOLUÇÃO/CD/FNDENº 14 DE 28 de Abril DE 2008. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Uniafro: política de promoção da igualdade racial na escola. Mossoró, 2013.

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVA BRASIL: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DAS LETRAS E DOS NÚMEROS

Livia Sonalle do Nascimento Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPB
liviasonallens@gmail.com
Eduardo Jorge da Silva
Prof. Orientador-PPGE-UFPB

RESUMO

A partir de algumas vivências junto ao Programa de alfabetização de Jovens e Adultos Mova-Brasil, que visa contribuir com a redução do analfabetismo e fortalecer a cidadania, vislumbramos uma intrínseca relação com a educação popular, esta, que propõe uma relação escolar/educativa além da instrução com conteúdos escolares, buscando a formação do homem criativo, insatisfeito, curioso, esperançoso e transformador da sua realidade. E uma vez que, tanto o programa Mova-Brasil como a educação popular recebem diretamente influência do pensamento de Paulo Freire, desejamos investigar as práticas de alfabetização do referido programa, analisando se estas realmente além de alfabetizar, oportunizam a reflexão dos educandos como sujeitos históricos, agentes da transformação social, destacando assim, a ligação existente com as práticas da educação popular. A pesquisa que pretendemos desenvolver será de caráter qualitativo, e será realizada em duas etapas: a teórico-bibliográfico e a empírica. A primeira trará discussões de autores que abordam a temática da educação de jovens e adultos e da alfabetização na perspectiva do letramento. A segunda etapa envolverá cinco turmas que integram o Polo do Estado do Rio Grande do Norte/RN, onde será analisada a concepção de alfabetização dos educadores (através de narrativas escritas), construídas a partir da formação oferecida, mediante a participação no Mova-Brasil, verificando a relação entre educação popular e educação de jovens e adultos, procurando ainda, identificar se a concepção educacional adotada pelo programa (pautados nos pilares freirianos) se consolida na prática do fazer pedagógico, como resultado de uma práxis alfabetizadora que apresenta uma ação articulada ao letramento social.

Palavras Chaves: Alfabetização; Educação Popular; Mova-Brasil

INTRODUÇÃO

Mesmo com avanços em termos quantitativos, no que se refere ao acesso a escolarização, a questão do analfabetismo, principalmente entre a população maior de quinze anos é alarmante, salientando que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso dessas habilidades como prática social. Destacamos aqui, um fenômeno chamado de analfabetismo funcional - conceito atribuído a todos aqueles que mesmo decodificando palavras ou sentenças, não conseguem obter a compreensão necessária para fazer uso social de um texto ou fragmento decodificado.

Desta forma, é válido salientar que o ato de alfabetizar deve ir além do reconhecimento das palavras e números, torna-se urgente, portanto, que nas práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas, principalmente com jovens e adultos se promova também o letramento, pois, como assevera Soares:

[...] Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado [...], que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2009, p.40).

Assim, a partir da existência dos programas de alfabetização espalhados pelo país, os quais objetivam contribuir com a diminuição das taxas de analfabetismo, especialmente no Estado do Rio Grande do Norte, a exemplo do Mova Brasil, é que nos propomos realizar nossa de pesquisa de mestrado, com foco nas práticas de alfabetização desse programa, analisando se estas realmente alfabetizam letrando e oportunizam aos educandos situações de aprendizagem além das letras e dos números. Esclarecendo que a pesquisa está em fase inicial, considerando que o Programa Mova-Brasil acontece por etapas anuais, iniciando no mês de março e encerrando em novembro.

1. EDUCAÇÃO POPULAR: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS

Quando falamos em Educação popular, logo pensamos em educação do povo ou para o povo. Mas afinal o que é a educação popular? Como se esta configurou? O que a difere da EJA? Pensar em educação popular exige de nós mesmos, uma revisão do sentido da própria educação. Pois, seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, repercutiram tanto em nossa sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto em espaços escolares, como em outros espaços educativos (sindicatos, ONGs, Associações, nos conselhos populares, entre outros).

Como primeiros indícios da educação popular, Brandão (2012) vem mencionar a educação da comunidade primitiva anterior á divisão social do saber, onde as situações de convivência estável e a comunicação simbólica transferiam intencionalmente os tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida, seja individual ou coletiva. Reforçando tal afirmação, ainda complementa:

[...] Em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios que eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira educação popular (BRANDÃO, 2012. P.25).

Posteriormente com a divisão social do saber e um amplo processo de hierarquização e domínio do conhecimento, este passou a ser aprisionado por sistemas de educação e o ensino se tornou propriedade de especialistas e educadores profissionais. O que antes era um saber comunitário transformou-se numa prática social em si mesma, fracionada e erudita. Ao contrário do que muitos pensam, existiu antes de tudo um 'saber do povo', para depois virem os demais.

[...] Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso 'sábio e erudito' que levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um 'saber do povo'. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se 'sábio e erudito [...] (BRANDÃO, 2012. P.33)

E dessa forma, o saber erudito recebeu o status de legítimo e verdadeiro, principalmente por estar ligado as instâncias de poder. Já em relação ao saber popular, restou-lhe o interior da vida subalterna da sociedade.

No que concerne à educação popular enquanto ensino público, poderíamos já adentrar na questão da democratização desta, considerando, pois, que aqui o seu sentido é outro totalmente diferente do citado anteriormente. Salientando que Paiva (1986), lembra que a educação formal das massas teve seu ponto de partida na reforma protestante, onde se exigiu a alfabetização como instrumento necessário para a realização da leitura e interpretação da Bíblia. No caso do nosso país, a história não se deu desta forma. No início do período republicano se registrava altos índices de analfabetismo, herança dos períodos anteriores (colonial e imperial), em que a educação básica, principalmente para as classes mais desfavorecidas, era negligenciada.

Foi justamente o alto percentual de analfabetos em nosso país, que contribuiu para realização de mobilizações em favor do que poderíamos chamar de primeira educação popular, logo após a Primeira Guerra Mundial. Ao passo que as mudanças se davam no âmbito econômico, social, político e cultural, favoreciam a luta pela democratização da educação, visando o combate ao analfabetismo através da necessidade de expansão da rede escolar para todos. Segundo Brandão (2012), esses fatos se deram entre os anos de 1920 até 1940, e caracterizam um período denominado de 'entusiasmo pela educação', embasado na crença da educação como meio mais adequado de construir as bases de uma sociedade democrática, acrescentando, ainda, que esta educação deveria ser pública, laica e gratuita.

Convém registrar que, apesar de algumas conquistas, o ideal de uma educação popular nunca foi plenamente realizado em nosso país, isso como parte integrante do sistema escolar, pois se na teoria a educação passou a ser um direito de todos, na prática ela não foi oferecida a todos da mesma forma, para assim, "[...] dos bancos e das salas de aula dos seus vários 'níveis' ou 'graus', saiam desigualmente repartidos para a vida e para o trabalho: uma pequena fração de senhores do poder e/ou do

capital”. Brandão, (2012.p.44). Ficando neste caso evidente que a educação oferecida ao povo por parte do sistema educacional do poder público, sempre foi diferente e de certa forma desvelando aquilo que ela ocultava: a recriação da desigualdade.

A partir de meados de 1940, até o período final da ditadura militar, inúmeras experiências em torno da educação de adultos acontecem em nosso país, muitas em forma de campanhas e programas compensatórios a serviço da legitimação social e como parte de estratégias de desenvolvimento. Algumas patrocinadas pela Unesco , como por exemplo: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo , Campanha Nacional de Educação de Adultos , e a Cruzada ABC .Sobre este fato, é interessante mencionar que:

As teorias da marginalidade social estavam em plena voga. Sujeitos pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, mais do tudo, postos conseqüentemente ‘à margem’ dos processos sociais de ‘desenvolvimento’ e ‘modernização’). (BRANDÃO, 2012. P.68-69)

Além do seu caráter compensatório, esse tipo de educação adotada em vários países latino-americanos tinha como foco, não o indivíduo, mas, o desenvolvimento da vida social sobre a retórica técnico-desenvolvimentista, ignorando ou fragmentando as experiências anteriores da educação de classes. Paralelamente a isto, a educação popular visava fortalecer as organizações locais e populares, empoderando-as enquanto movimentos sociais da comunidade e movimentos populares de classe na comunidade. Brandão se refere aos dois modelos de educação, traçando pontos diferenciais, mencionando que:

[...] programas de educação de adultos têm o seu princípio operacional na pessoa do sujeito subalterno e têm seu fim operacional nos grupos e organizações que ela gera na comunidade. [...], programas de educação popular possuem os eu princípio operacional nas unidades populares de representação da vida comunitária e do trabalho político de classe e têm seu fim operacional na ampliação do poder de tais unidades de trabalho popular. (BRANDÃO, 2012. P.110).

Portanto, a crítica estabelecida a estes programas estão nos modelos instituídos hegemonicamente de cima para baixo, cujas pautas e metas são anteriormente traçadas, almejando a preparação do povo para realização de certos interesses. Apesar de ser direcionado para as classes populares, essa educação difere e se desvirtua do verdadeiro sentido da educação popular, onde novamente Brandão, (2012, p.82), faz a seguinte observação: “Diante de um modelo de educação compensatória, a educação popular não se propõe [...] como uma forma ‘ mais avançada’ de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma totalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular”. Enfatizando que a educação popular tem como princípios a participação popular e a solidariedade, rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna. Ela é uma práxis educativa, cujo ponto de partida é a realidade social.

Vimos que no decorrer do tempo, a educação popular passou por diversos momentos, desde a busca da conscientização

e organização das massas populares até a defesa de uma escola pública de qualidade pra todos, e ocupou espaços onde a EJA oficial não conseguia chegar. E por tudo que já foi mencionado, acreditamos que no contexto atual a educação popular constitui, ainda, uma alternativa viável frente ao projeto neoliberal e hegemônico da educação.

2. O PROGRAMA MOVA-BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O MOVA-Brasil foi inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, criado pelo educador Paulo Freire na década de 1990, e hoje é desenvolvido por meio de uma parceria entre Petrobrás, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Instituto Paulo Freire (IPF), e tem como objetivos contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, o fortalecimento da cidadania, bem como construir políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto Mova-Brasil tem como base de sua metodologia de trabalho os pilares do pensamento de Paulo Freire, e busca priorizar e valorizar os conhecimentos construídos pelo sujeito no cotidiano e os toma como referência para a alfabetização e ampliação da visão de mundo, em que a partir da problematização da realidade se constrói com os educandos maiores possibilidades de intervenção no seu meio, como nos aponta o próprio Freire (1996,p.42), quando diz: “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar , o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Historicamente é sabido que outras modalidades e etapas da educação em nosso país nunca foram prioridade nas agendas políticas, e que a educação de jovens e adultos sempre ficou a margem do esquecimento, sendo somente a partir da segunda década do século XX, devido ao crescimento urbano, o desenvolvimento industrial e a grande taxa de 55% de analfabetismo na população com mais de 18 anos, que houve um maior empenho na luta contra o analfabetismo.

Neste cenário, surgiram várias campanhas de alfabetização (conforme mencionado), mas é somente no início dos anos 1960 que o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país. O desafio proposto era conceber a alfabetização de adultos para além das letras e números, em que o aprendizado da leitura e da escrita consistisse também uma leitura de mundo, através da análise correta da prática social, Freire (2002), partindo sempre de um olhar crítico da realidade existencial dos educandos, sendo estes programas excluídos pela ditadura militar.

No período da ditadura militar, foi lançado em 1967, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e em meados da década de 70, surgem também os programas compensatórios. E no processo de redemocratização do nosso país, é assegurado na Constituição Federal de 1988, a inclusão de jovens e adultos pouco escolarizados nas garantias da obrigatoriedade e gratuidade, anteriormente direcionado somente para crianças em idade escolar.

Na década de 90, é feita a tentativa de se implantar o Plano Decenal de Educação, objetivando acabar com o analfabetismo no país no prazo de dez anos, mas, contraditoriamente nenhuma meta foi estabelecida. Neste período, a frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire idealiza o programa MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos),

Gadotti & Romão (2003, p.94) faz referência ao MOVA-SP, dizendo que “[...] foi uma nova e importante contribuição, associada a outros programas da Secretaria Municipal de Educação, como o do ensino noturno e do ensino supletivo”. Na verdade, o interesse, era que esse projeto fosse contínuo, como parte integrante do sistema municipal de educação, mas infelizmente, a administração posterior o extinguiu.

Posteriormente, o Projeto Mova-Brasil ressurgiu como resultado de encontros e discussões nacionais, que já vinham ocorrendo desde 2002, sendo uma das deliberações efetivadas em plenária, a constituição da REDE NACIONAL DE MOVAs, denominada de MOVA-BRASIL, com o objetivo de favorecer a construção de espaços para a reflexão da práxis e troca de experiências, articular e estimular a expansão das ações de alfabetização de jovens e adultos já existentes no país, pautando-se nos princípios da formação cidadã, procurando envolver toda a sociedade civil em parcerias com o poder público para a garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural.

Desta maneira, organizado em Polos espalhados em mais dez estados do Brasil desde 2003, o Mova-Brasil já alfabetizou mais de 213.975 educandos(as), mediando práticas alfabetizadoras e promovendo uma ação alfabetizadora popular que extrapola a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, como afirma Gadotti e Romão, se referindo a este tipo de prática:

[...] O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o Aprendiz e a escrita, entre sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento.[...] Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. (GADOTTI & ROMÃO 2003, p.39).

Sendo assim, acreditamos que este programa apresenta uma concepção de alfabetização além da aprendizagem das palavras e números, criando condições para que o aprender a ler e a escrever seja algo que realmente tenha sentido, uso e função para as pessoas. Ou seja, é capaz de promover a alfabetização e o letramento a partir da proposta freiriana, atendendo assim, as diversas demandas sociais. Segundo Rojo (2009), os estudos sobre letramento têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, sendo, neste caso, alfabetizar e letrar ações distintas, mas não separáveis, como complementa Soares (2009, p.47), “o ideal seria alfabetizar letrando [...], de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

1.3 NA BUSCA POR RESULTADOS...

A inquietação do nosso trabalho se deu mediante a relação existente entre educação popular e o Programa Mova-Brasil, considerando que o pensamento de Paulo Freire se funde em ambas as propostas de educação. Assim, nossa proposta é investigar se nas práticas do MOVA-Brasil, a alfabetização dos jovens e adultos realmente acontece da forma como se propõe, ou seja, se propicia uma aprendizagem além das letras e dos números, se consegue alfabetizar letrando, colocando os educandos em contato com os usos e práticas sociais, oportunizando uma maior inserção na sociedade.

Desta forma, nossa pesquisa almeja responder ao seguinte questionamento: Como a alfabetização de jovens e adultos do programa Mova-Brasil possibilita situações de aprendizagem além da letras e dos números?

Objetivamos de maneira geral, investigar se o Programa Mova-Brasil possibilita através da sua prática pedagógica a alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva de letramento. E de forma mais específica, buscaremos identificar na prática pedagógica dos educandos do referido programa, os fundamentos teóricos da metodologia freiriana, analisando a relação entre educação popular e educação de jovens e adultos, verificando mediante situações de aprendizagem que envolvem a alfabetização, a compreensão e intervenção da realidade pelos educandos.

No intuito de provocar e alargar as discussões sobre o estudo em questão, optamos por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, pelo fato desta se utilizar de percepções e buscar entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo sempre espaço para interpretações, sendo ainda apropriada ao trabalho no campo educacional, já que se preocupa com a interpretação e análise dos dados, facilitando a compreensão da natureza de um fenômeno social.

Metodologicamente, trataremos de realizar a pesquisa em duas etapas: a teórico-bibliográfica e a empírica. A primeira, será de análise teórico-bibliográfica acerca das discussões de autores, como (BRANDÃO,2012), (FREIRE, 1996), (FREIRE, 2002), (GADOTTI, 2003), (SOARES, 2009), (ROJO, 2009), (STREET,2014), dentre outros que abordam estudos sobre a alfabetização como prática social a partir dos pilares do pensamento freiriano e sobre práticas do letramento.

A segunda etapa constituirá da fase empírica da pesquisa, envolvendo um Núcleo do Programa Mova Brasil , (totalizando cinco turmas), que integram o Polo do Rio Grande do Norte. Nesta etapa analisaremos a concepção de alfabetização dos educadores, levando em consideração a formação pela qual estes passam antes e durante o programa, com base nos fundamentos teóricos de Paulo Freire, verificando a relação estabelecida entre educação popular e educação de jovens e adultos.

Para a execução desta etapa recorreremos à utilização de procedimentos metodológicos como a pesquisa autobiográfica. Este tipo de pesquisa - se dará mediante a coleta de narrativas de formação escrita pelos próprios educadores sobre sua formação no Mova-Brasil - nos proporcionará o conhecimento dos sujeitos pesquisados, e ao mesmo tempo permitirá o autoconhecimento crítico destes, visto que seu objetivo é mostrar como as pessoas dão forma às suas experiências, fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. Ou seja, é a “maneira com a qual os indivíduos dão uma forma às suas experiências, com a qual eles comunicam as situações e os eventos de suas existências, com a qual eles inscrevem o curso de suas vidas no seu ambiente histórico e social” Delory-Momberger, (2008, p.93).

Verificaremos, ainda, se a concepção educacional abordada pelo Programa Mova-Brasil se consolida na perspectiva do uso das práticas sociais. Para isso, utilizaremos como instrumentos de análise os registros (planos dos educadores e as atividades de alunos) presentes nos portfólios das turmas, identificando nos mesmos, os aportes teóricos apontados por Paulo Freire, a fim de confrontar com as narrativas escritas.

Pretendemos com esta pesquisa compreender uma dada práxis alfabetizadora de EJA e sua relação com a educação popular, destacando ainda a contribuição que esse trabalho poderá trazer para o campo da ciência social, bem como ao próprio

Programa MOVA-Brasil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**.3.ed.São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção Primeiros Passos).

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia, corpo espaço. In. PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6.ed.SãoPaulo:Paz e terra. 1996.

_____.**Pedagogia do Oprimido**.17.ed.Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

FEITOSA. S.C.S. **Paulo Freire e o social construtivismo**. (Cadernos de EJA). São Paulo.IFR, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(Orgs) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

PAIVA,V.P. Introdução. In: PAIVA, V.P (Org.) **Dilemas e Perspectivas da Educação Popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008

SOUZA, Ana Inês (org). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão popular, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEGAGÓGICAS DO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, 15ª DIREC, PAU DOS FERROS.

Manoel Guilherme de Freitas.
15ªDIREC/SEEC/RN.mguilhermedefreitas@hotmail.com. CAPES. Eixo1
Ana Maria Sarmiento.
15ªDIREC/SEEC/RN. ana.maria.sarmiento@hotmail.com. CAPES. Eixo1.
Antonio Arimaci Negreiros Martins.
15ªDIREC/SEEC/RN. arimaci.pereiro@hotmail.com. CAPES. Eixo1Antonio Serginaldo de Oliveira Bezerra
15ªDIREC/SEEC/RN. serginaldodeoliveira@gmail.com. CAPES. Eixo 1.
Francisco Petrúcio Valentim de Albuquerque.
15ªDIREC/SEEC/RN. prof. petrucio@gmail.com. CAPES. Eixo 1.
José Aires Alves de Lima.
15ªDIREC/SEEC/RN. professorzeaires@hotmail.com.CAPES. Eixo 1.
Maria do Céu Soares
15ªDIREC/SEEC/RN. Ceuzinhasoares@hotmail.com. CAPES. Eixo 1.
Paula Carmem do Nascimento Silva
15ªDIREC/SEEC/RN. paulacarmennasc@hotmail.com. Eixo 1.

RESUMO

Este artigo objetiva mostrar as experiências didático-pedagógicas realizadas nas escolas estaduais do ensino médio, pertencentes a 15ª DIREC/SEEC, de Pau dos Ferros-RN, durante as formações realizadas com os professores orientadores de estudos locais, bem como destes nas suas respectivas escolas da jurisdição escolar. Para tanto, a formação foi de 50 horas/aula, munida de um referencial teórico consolidado nos novos pilares da educação vigente, especialmente a ciência, a cultura, a informática, o trabalho, voltados para a construção, o redesenho do ensino médio, tendo no centro do processo ensino aprendizagem, um sujeito pensante, crítico, cidadão. Nesse sentido, referenciamos os cadernos do PCNEM, a Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, MEC, senão também, autores relevantes à compreensão desta formação, especialmente no tocante à leitura e à escrita dos alunos, daí fazermos uso de Bakhtin (1995), de Koch & Elias (2009, 2010), Freire (1995), dentre outros correlatos. Dessa forma, tem sido possível ler e produzir mais, notadamente concernentes à confecção de atividades didático-pedagógicas voltadas ao ensino das escolas do ensino médio in lócus, de Pau dos Ferros-RN. Portanto, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem contribuído significativamente para o novo redesenho curricular destas instituições de ensino, já que estas estão envolvidas com a formação/pesquisa, inovação, senão também com as transformações de que tanto precisa este nível de ensino, haja que os resultados do país têm demonstrado que é onde mais reside deficiência de aprendizagem, reforçadas através das avaliações institucionais realizadas pelos órgãos superiores do governo.

PALAVRAS-CHAVE: Pacto, Inovação, Ensino.

I OBJETIVOS.

- . Fomentar políticas de leitura e de escrita voltadas à melhoria do novo ensino médio.
- . Ler e discutir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as portarias de ensino.
- Socializar as experiências didático-pedagógicas voltadas à melhoria do ensino das escolas- campo de atuação do Pacto.
- Produzir atividades didático-pedagógicas voltadas à efetivação nas escolas em que o Pacto atua.

II REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio começou oficialmente no RN, Natal, no dia de 24/09 a 26/09/2014, com a formação dos orientadores regionais das DIRECs, prolongando-se até o junho/2015, quando será concluída a primeira etapa em junho de 2015, com a carga horária de 200 horas-aula. Para tanto, cada bolsista formador seja das IES, ou das DIRECs/SEEC, bem como orientadores de estudos das escolas, professores cursistas do ensino médio tem a carga horária a ser cumprida, além de 20 horas-aulas semanais disponíveis a sua efetivação.

Assim sendo, a formação é composta de 06 cadernos na sua primeira etapa, trazendo informações essenciais à formação de um aluno sujeito, plural, de forma que os conceitos objetivam a construção de um novo cidadão voltado às aspirações do mercado, bem como do conhecimento científico. Dessa forma, a capacitação/formação tem sido ocasiões ímpares de troca, de fomentar “novas teorias” voltadas à realidade social dos sujeitos, já que este partilha de um universo social, cultural, econômico plural. Então, por que a escola não aderir a este discurso, a esta nova proposta de ensino existente no país - Brasil?

Logo, como não engajar na contemporaneidade? Ademais, os resultados do ensino médio no país tem sido insuficientes, portanto necessita urgir novas concepções didático-pedagógicas voltadas às necessidades, utopias deste sujeito em construção, contudo discorre que a escola enquanto instância escolar tem dado pouca atenção à cultura, à informática, ao sujeito, ao trabalho, limitando, pois a transcrever sobre a ciência enquanto laica, arraigada, distante dos falares dos sujeitos, do contexto, bem como de suas aspirações vigentes.

Diante desse labor técnico, da filosofia do pronto, do acabado, do transmissível pelo professor, dono da “verdade”, que ela (escola) tem perdido espaço enquanto instância escolar, se é que objetiva a aprendizagem e, se há? Ela tem cumprido com seu papel social? Noutros termos, concernentes este pensar sócio/discursivo/interativo acerca do ensino, é que não deverá dispensar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Portaria Ministerial 1.140, de 22 de novembro de 2013, senão também a Resolução 51, às quais reforçam a necessidade de formação continuada por parte do professor, bem como de estabelecer os critérios normativos, prescritivos destas no ensino médio, visando assim, à mudança desejada para que atendam às necessidades dos sujeitos existentes lá. Acerca desta resolução, o Artigo 2º desta Resolução menciona:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB) e as Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Consoante à lei, à formação continuada dos professores deverá ser essencial à educação brasileira, principalmente por que ela necessita de investimentos urgentes para que os dados do IDEB, (Índice de Educação Básica) melhorem significativamente, já que têm sido baixo em relação aos países em desenvolvimento.

Dentro de este pensar, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, especialmente o da 15ª DIREC, de Pau dos Ferros-RN, tem procurado atender a todas às expectativas do ensino local. Assim sendo, ele é composto por 21 profissionais de educação (professores), sendo um formador regional de estudo, bem como 20 professores orientadores de estudo nas escolas, além dos professores-cursistas, por fim os alunos assistidos pelo redesenho do ensino médio, cujo objetivo central é atender com um conhecimento ousado, moderno, científico. Sobre essa equipe, a fotografia 01, ilustra bem:



Fotografia-01

Neste contexto, a formação tem sido uma troca incomensurável de informações, de experiências, de produções didático-pedagógicas voltadas à efetivação nas salas de aula dos professores desta jurisdição de ensino. Para tanto, as leituras dos cadernos foram condicionantes para que inúmeras produções fossem surgindo, fazendo com que as barreiras fossem sendo superadas através da dedicação, da persistência, da leitura, da produção por parte dos orientadores de estudos.

Dessa forma, cada encontro foi aumentando, diversificando os gêneros textuais produzidos pelos professores, a ponto de surgir prezi, poema, mandala, portfólio, síntese, resumo, discussões, linha de tempo, reflexão, relatório, slides, ementa, programação, vídeo, filme, dentre inúmeros outros, consoante exemplificação, a seguir:



Gráfico 01:

Pelo exposto, percebemos que a interação foi de imediata entre os componentes, haja vista a gama de produções, de discussões entre todos envolvidos na formação, objetivando num projeto de ensino médio inovador, sendo este alicerçado no pensar social e plural do sujeito nas escolas assistidas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Neste sentido, tem sido fundamental à concepção de ensino voltada às aspirações deste contexto intersubjetivo, discursivo, plural dos alunos. Assim, conceitos chaves ganham formas, sentidos e valores no lócus escolar, dentre eles, a cultura, que por muitos anos, foi praticamente desprezada, haja vista que não existia respeito às diferenças pelo outro/sujeito. Acerca disso,

Ramos et al (2013, p. 22) reforçam sobre cultura:

O conjunto de resultados dessa ação sobre o mundo. Não há, portanto, ser humano fora de cultura e, nesse sentido, é absurdo considerar a existência de alguém que não tenha cultura. A cultura é o próprio ambiente do ser humano, socialmente formada com valores, crenças, objetos, conhecimentos, etc.

Como não considerar este universo dos alunos? Por que, tardiamente, tem sido foco de discussões, de debates no seio escolar? O que levou a escola desconsiderar as condições simbólicas e materiais desses sujeitos? Isso deve ao fato de que o sistema escolar era laico, pois sempre desconsiderou a heterogeneidade dos discentes, porém neste habitat a escola massificou-se, diante desta realidade, urge que novos procedimentos didático-pedagógicos sejam incorporados às salas de aula para que provoquem os efeitos de sentidos diferentes, a começar pelo uso da leitura e da escrita sem serem estanques, sem sentido, apenas para legitimar o modismo, contudo como modalidades complementares e significativas ao leitor/aluno.

Vale salientar, outrossim, que deverá ganhar forma o conceito de gêneros textuais/discursivos, como germe delineador das práticas de linguagens nas escolas, mas como explicar a distorção entre o discurso existente e prática efetiva nas salas de aula? Neste sentido, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem possibilitado leituras, produções plurais, especialmente dentro da noção bakhtiniana de gêneros discursivos. Sobre gêneros textuais, Koch & Elias (2009, p. 100), afirmam:

É uma lista numerosa mesmo!!! Tanto é que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte por que os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros.

Dentro deste laboratório teórico-experimental, o ensino poderá contribuir para a formação dos professores, atingindo, quiçá, a melhoria, num tempo próximo, do ensino nas escolas assistidas pela formação. O que não tem faltado são desafios, metodologias adequadas a sua materialização, especialmente quando passa a ser considerada a clientela heterogênea, plural de que dispomos. Contudo, a imagem abaixo, produzida durante a formação do Pacto, em Pau dos Ferros-RN, reforça satiricamente esse olhar do sujeito:

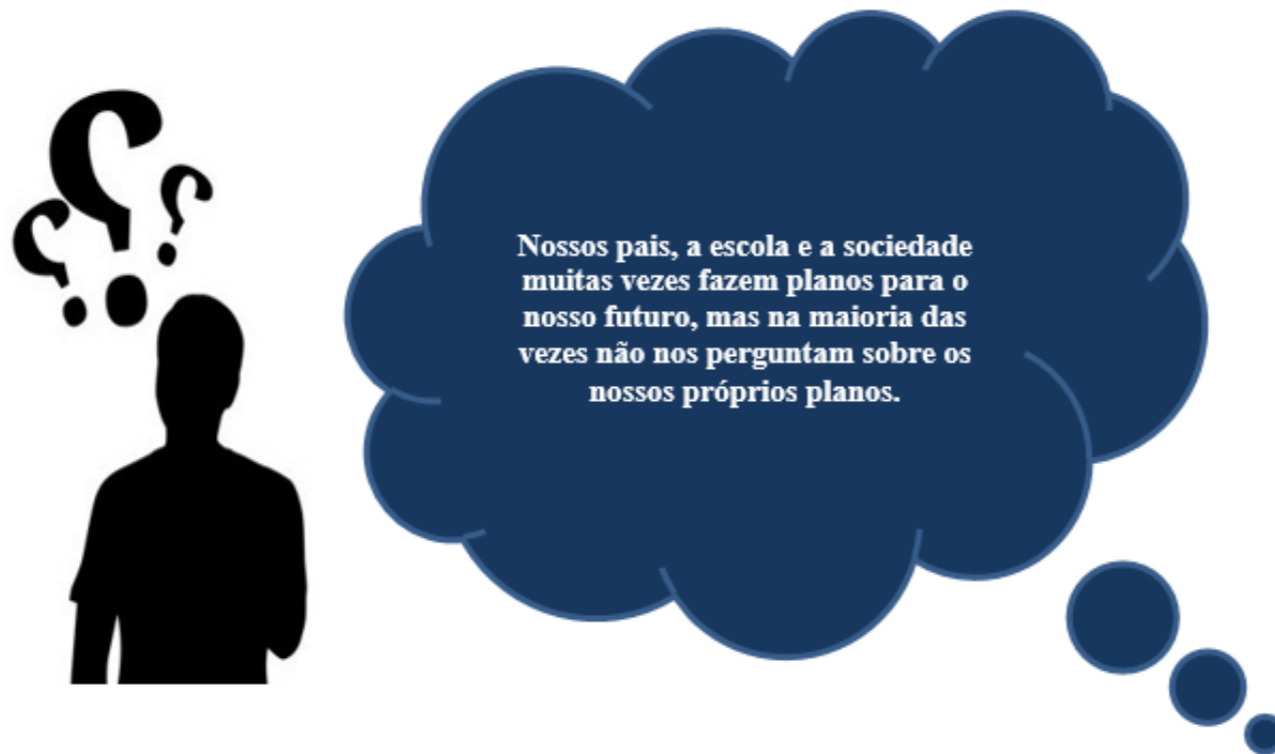


Imagem 01:

Segundo a imagem tecnológica, ele (aluno) é considerado nas suas potencialidades? Óbvio que, ainda não, daí a importância de pensar a leitura e a escrita enquanto potencialidades de sentido para que esses sujeitos, que passaram alheios, aquém às necessidades dos bens materiais e simbólicos produzidos na sociedade, passem a ser visto pela instância-escola. Portanto, que transponha às paredes de sala de aula e vão para a vida, para os discursos sociais produzidos. Sobre esta leitura na vida deste sujeito: Freire (1995, p.11), reforça que “A leitura da palavra precede a leitura de mundo, não podendo conceber uma, sem necessariamente, a outra”.

Portanto, os conceitos teórico-conceituais do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, têm muito da teoria freireana, no sentido de que leva em consideração o sujeito, o respeito, as diferenças, a cultura desses sujeitos. Assim, como Freire, num tempo remoto da educação, década de 1960, em Angicos, RN, os sujeitos já podiam ser alfabetizados fora da faixa etária, hoje, o Pacto pretende incluir todos/as via a educação de qualidade, tendo nos pilares centrais à cultura, à informática, à ciência, o trabalho, o sujeito.

III CONCLUSÃO

Teve início em setembro de 2014 e prolongará até junho de 2015, com possibilidades de ser prorrogado até 2016. É uma equipe grande composta de 23 pessoas, sendo 21 componentes essenciais da formação e 02 técnicas da DIRECs local. Durante esta formação, o que não têm faltado são experiências didático-pedagógicas ousadas, atuais e significativas para redimensionar o ensino nas escolas.

Logo, são leituras, planejamentos, sistematizações de conteúdos voltados à fomentação da teoria-prática no ensino médio, pois os resultados obtidos junto às instâncias superiores mostram que, ainda, são deficientes e, que, portanto, necessitam, urgentemente, de uma reformulação do PPP (Projeto Político Pedagógico), bem como demais órgãos competentes das escolas, visando à implementação do novo redesenho do ensino médio nas escolas-campo assistidas.

Assim sendo, a leitura tem sido o foco central da formação, aliada às produções, que estão voltadas às salas de aula, conforme exposições realizadas, ver em fotografias - 02



Fotografias - 02

Portanto, os resultados têm sido, até o presente momento, significativos, pois temos despertados para a pesquisa, a leitura, o uso da mídia digital, a cultura, especialmente, o sujeito, este ser que deverá ser o centro do processo ensino aprendizagem nas escolas vigentes. Com certeza, os resultados poderão ser conseguidos ao longo das formações destes sujeitos, mediante ao acesso tanto ao mercado de trabalho quanto na vida acadêmica.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I- Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. MEC, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Lahud, Yara Frateschi Viera. São Paulo: Hucitec, 1995.

FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs). Linguagem, Discurso e Cultura: múltiplos objetos e abordagem: Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 21ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH. I. V. & ELIAS, V. M. LER E COMPREENDER: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo. 2003.

ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MAXARANGUAPE/RN: A SITUAÇÃO ATUAL DO TRATAMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS, E A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Marcelo Barbosa do Nascimento
IFRN - Campus Natal Central/ RN
marcelo.geoifrn@gmail.com

Diego Glemerson de Lima e Silva
IFRN - Campus Natal Central/ RN
glemerson3@hotmail.com

Juan Müller de Andrade Bandeira
IFRN - Campus Natal Central/ RN
jgeoifrn@hotmail.com

Ledy Solange Pereira da Silva
IFRN - Campus Natal Central/ RN
ledysolange@hotmail.com

RESUMO:

O tratamento e a disposição final dos resíduos sólidos produzidos nas áreas urbanas são atividades que representam um dos grandes desafios dos municípios brasileiros. Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo verificar como se dá o sistema de gestão de resíduos sólidos no município de Maxaranguape/RN e os danos causados pela falta de políticas educacionais nas escolas que visam amenizar tais problemas. Tendo em vista essas problemáticas, o presente estudo propõe também métodos e atividades que venham a proporcionar, ao educador e aos educandos, a possibilidade de atuar no meio em que estão inseridos, especificamente no que se refere à conscientização de questões sobre preservação do meio ambiente. Os problemas ambientais nessa área de estudo decorrem, dentre outras coisas, do crescimento da população urbana bem como de uma maior acessibilidade aos bens de consumo duráveis e não duráveis. Concomitante a isso, ocorre um aumento exponencial na geração de resíduos sólidos e conseqüentemente uma maior degradação do meio natural. Entendemos que correlações entre os crescentes avanços na produtividade e o consumo cada vez mais abrupto cooperaram como fatores determinantes, no que diz respeito aos processos de aceleração da degradação ambiental, acarretando mudanças na qualidade de vida. Como resultado da pesquisa, constatamos que no município de Maxaranguape/RN as entidades do poder público municipal não possuem projetos que visem melhorias nos processos de coleta e destinação final dos resíduos sólidos urbanos produzidos pela população local. Verificamos também que não consta nas prioridades administrativas a projeção e execução de Campanhas Educativas que viabilizem contribuir para a conscientização da comunidade perante as problemáticas causadas pela geração e disposição incorreta dos resíduos sólidos.

Palavras-chave: resíduos sólidos. degradação ambiental. conscientização.

MAXARANGUAPE/RN: A SITUAÇÃO ATUAL DO TRATAMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS, E A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho contempla o resultado de uma pesquisa realizada através técnica de ensino Estudo do Meio, onde através da pesquisa e análise de campo foi possível produzir uma proposta de intervenção pedagógica, alicerçada na concepção teórica Freireana sobre a práxis educativa e os processos de conscientização da realidade. Consideramos que perante a problemática do tratamento e destinação dos resíduos sólidos no município de Maxaranguape/RN, se faz necessária a construção de novos olhares para o meio, visando uma educação libertadora e crítica, propiciando ao sujeito expandir sua leitura de mundo, principalmente no tocante às questões ambientais.

O local definido para a realização desse trabalho foi a cidade de Maxaranguape, município situado a 54 km da capital Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, tivemos como objetivo analisar no município os impactos socioambientais na faixa de praia de Barra de Maxaranguape, correlacionando ao trato dos resíduos sólidos. Portanto, neste trabalho será descrito as características geográficas da cidade de Maxaranguape, a maneira como são tratados os resíduos sólidos gerados pela população local e metodologias de ensino que busquem cooperar com o processo de construção de uma consciência ambiental da comunidade local, amenizando assim este problema atual, porém de vícios histórico. Para tanto, foi investigado o destino dos resíduos sólidos produzidos pela população de Maxaranguape e qual a contrapartida do município na construção desta consciência ambiental.

Para concretizar o objetivo proposto fizemos uso da abordagem qualitativa da pesquisa, uma pesquisa bibliográfica em revistas, artigos científicos, livros e sites; pesquisa de campo, assim como utilizamos como técnica para coleta de dados a entrevista estruturada e roda de conversa, tomando como sujeitos moradores da comunidade local.

Para a consolidação deste trabalho, faz-se necessário compreender de como se configurou a evolução espacial, temporal e social do município de Maxaranguape/RN. Que historicamente transitou de vila de pescadores a município do Rio Grande do Norte. Contudo, a origem dessa comunidade como espaço habitado se iniciou como forma de vila de pescadores e que posteriormente, à medida que ganhava importância perante a expansão do cultivo da monocultura açucareira no nordeste, veio gradativamente ganhando importância comercial perante a capitania do Rio Grande. Um dos fatores relevantes aconteceu em meados da década de 30 do século XIX, onde de forma acentuada, ocorria a instalação de vilas de pescadores e veranistas as margens perenes do rio Maxaranguape. Além do povoamento dessa localidade, ocorria nas cercanias da capela de Nossa Senhora da Apresentação à construção de escolas, de pequenos estabelecimentos comerciais e moradias principalmente dos trabalhadores das lavouras de cana de açúcar, bem como dos casarões dos senhores de engenho do vale de Ceará-Mirim (IDEMA, 2008).

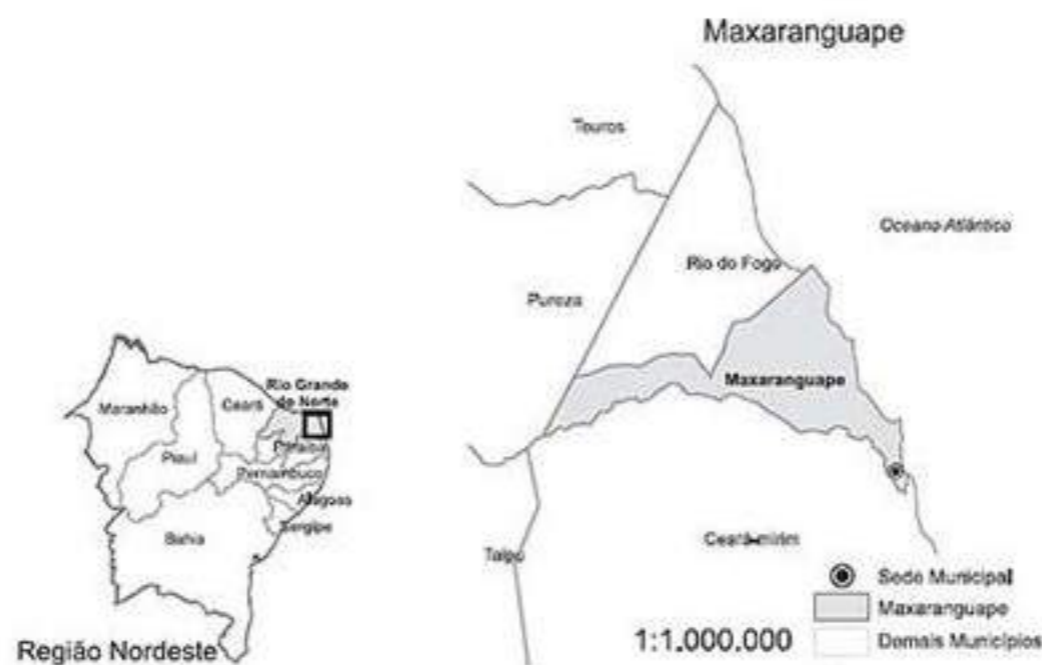
Perante esses aspectos, constata-se que a evolução dessa localidade como lugar habitado, ocasionou gradativamente mudanças tanto nos aspectos sociais, como nos ambientais, à medida em que se intensificava a interação do homem com o meio proporcionou uma relação tanto de dependência como de metamorfose do espaço habitado (SANTOS, 1988). Nisso, a

mediada que se intensificava a correlação entre o homem e o meio, como também entre o homem e os outros, ocorria, dentre vários outros aspectos a geração e de resíduos sólidos.

Aspectos geográficos do município de Maxaranguape/RN

O Município de Maxaranguape está localizado na microrregião do Litoral Nordeste no estado do Rio Grande do Norte, predomina no município o clima tropical chuvoso com precipitação pluvial de 1.600 mm em média por ano com sua variação térmica entre 25° e 30° anualmente. Distante cerca de 54 km de Natal/RN com seu acesso viabilizado pela Br - 101 e pela rodovia estadual RN - 160, sentido norte, esse percurso dura em média uma hora. A cidade abrange uma área de 131,30 Km², compondo aproximadamente de 0,25% do território estadual com altitude média de 7 metros. Este município tem como limites territórios: ao Norte o município de Rio do Fogo e o Oceano Atlântico; ao Sul o município de Ceará-Mirim; a Leste o Oceano Atlântico; e a Oeste os municípios de Pureza, estes aspectos limítrofes podem de ser observados na figura 1.

Figura 1: Mapa de localização da área de estudo



Fonte: Instituto Virtual do Turismo, 2014.

Fonte: Instituto Virtual do Turismo, 2014.

Além disso, segundo dados do IBGE (2010) esse município contém 11.628 habitantes apresentando uma densidade demográfica de 79,51 hab/km².

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos problemas recorrentes das cidades na atualidade, são as grandes quantidades de lixo que suas populações geram, (todo resíduo sólido descartado pela ação humana), sejam essas urbanas e/ou rural. O processo histórico de urbanização associado à falta de planejamento para o manejo dos resíduos sólidos, contribui para que a disposição final seja de forma inadequada, contribuindo desta forma, em conformidade com Andrade (2011) para o descontrole natural do ambiente e degradação física do perímetro urbano na zona próxima ao lixão. Nesse contexto, esse autor chega a afirmar que:

Cidades que apresentam gestão deficiente de resíduos sólidos podem sofrer com poluição atmosférica decorrente de material particulado, odores e gases nocivos; poluição hídrica resultante do chorume de 'lixões' e do lançamento direto dos resíduos no ambiente; contaminação e degradação do solo; desvalorização imobiliária das áreas próximas aos locais de disposição de resíduos; e proliferação de doenças através de vetores associados aos resíduos sólidos (ANDRADE, 2011, p. 8).

A globalização contribuiu de forma significativa para o avanço na produção dos resíduos sólidos, que segundo a ABNT são todos os “resíduos nos estados sólido e semissólido, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e varrição” (ABNT-NBR 10.004, 2004, p. 1).

Os crescentes avanços na industrial elevaram a produtividade, estrategicamente o tempo de vida útil dos produtos diminuí e conseqüentemente o incentivo ao consumo cresceu, aumentando assim a produção de resíduos sólidos à serem tratados. Esses crescentes avanços na produtividade de bens duráveis e, posteriormente, não duráveis determinou, segundo Bidone e Povinelle (1999), o processo de aceleração da degradação ambiental acarretando mudanças na qualidade de vida do homem.

O fato é que, o homem vem passando por este processo de transformação em seu modo de vida sem ter em suas bases educacionais contribuições sólidas para saber lidar com esta problemática. No Brasil a educação ambiental é tratada como tema transversal seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Medidas como estas dificultam a concepção dos indivíduos sobre a importância da preservação do meio ambiente, pois nesse contexto natureza e seres humanos são afetados diretamente com os efeitos negativos da degradação do meio natural causando desequilíbrio nas relações sociedade-natureza.

Nessa linha de reflexões, se faz urgente avançar em metodologias nos processos educativos, que permitam refletir sobre a realidade ambiental, dentro do contexto dos educandos e da escola, vislumbrando resultados satisfatórios na sociedade.

Diante desta problemática que afeta a sociedade e a natureza muitas das paisagens naturais vem sofrendo constantes

processos antrópicos, verifica-se então a necessidade da inserção no ambiente escolar, de assuntos relacionadas as práticas sociais, ao meio ambiente e educação. Além disso, frente a constante degradação dos ecossistemas e os ambientes naturais avança-se a necessidade da inserção de práticas educativas junto aos educadores e educandos. No dizer de Konder (1992), a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito afirma-se no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas sim de forma reflexiva, dotado pelo autoquestionamento. A inserção desses questionamentos no ambiente escolar implica em uma mudança da percepção e dos valores sociais, propiciando, assim, a construção de um saber solidário norteado pelo pensamento crítico e reflexivo, possibilitando o construir e reconstruir dos modos de agir no mundo e com o mundo.

Entretanto, a falta de políticas públicas educacionais que busquem a conscientização conjunta de educadores e alunos, contribuiu para a aculturação do cidadão brasileiro em não ser seletivo e nem cuidadoso com o descarte irregular do lixo, acentuando a gravidade desse desafio socioambiental e diminuindo assim, a qualidade de vida da população devido aos efeitos provocados pelo processo de degradação do lixo. Logo, métodos de destinação final influenciam diretamente nas consequências socioambientais provocadas pela produção excessiva de resíduos sólidos.

Partindo do pressuposto de que a escola não está isolada do restante da sociedade, é perceptível a grande necessidade de fortalecer e ampliar cada vez mais os laços entre ambas. Então, uma das especificidades da instituição escolar, perante seus processos de ensino aprendizagem, é trazer perante o seu corpo discente assuntos pertinentes que se encontram imbricados ao cotidiano social. Partindo dessa perspectiva Freire (2000a) afirma que a prática educativa passa pela construção entre educador e educando, de conhecimentos significativos e contextualizados perante a realidade concreta. Esse autor ainda chama a atenção que a figura do professor, durante seu processo educativo junto aos alunos, deve assimilar o entendimento de que estes, como ele, também são produtores de saberes e nesse sentido, reconhecer definitivamente que o ato de ensinar não se restringe à mera transferência de conhecimentos, mas oferecer mecanismos que possibilitem a sua criação e construção (FREIRE, 2000b).

Nesse panorama faz-se necessário atentar para a finalidade dos conteúdos presentes no currículo escolar. Nessa temática Sacristán (2000) define que o currículo escolar deve ser dotado de vida, aplicados e vivenciados pelos educandos e educadores, em uma tônica que ambos consigam entender o seu meio existencial de forma crítica e libertadora. Nisso, esse diálogo entre educador e educando, intermediado pela aplicabilidade do currículo escolar, deve ser visto, entre outros aspectos, como uma forma que possibilite um diálogo horizontal entre esses dois agentes sociais. Logicamente, este diálogo deve se repercutir no cotidiano da escola, na construção e elaboração do seu documento curricular, e que este, conseqüentemente, propicie uma reflexão sobre a sociedade em que estão inseridos. Nesse contexto, Sacristán (2000) ainda afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais

se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

A adoção da proposta do currículo como uma práxis, sobretudo, por parte do corpo docente em vista da construção de uma grade curricular que possibilite a formação de um cidadão mais crítico e consciente abre precedente para que a escola desempenhe um papel determinante que reflita diretamente na sociedade. Nessa proposta da práxis educativa voltada para a educação ambiental, contextualizada a partir da realidade social de cada localidade, revela-se a possibilidade de aplicação dos saberes educacionais no cotidiano social e especificamente do município de Maxaranguape/RN.

III. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Complexidade do tratamento dos resíduos sólidos em Maxaranguape/RN

A atividade de campo foi de grande relevância para a consolidação dos saberes adquiridos com as pesquisas bibliográficas diagnosticadoras dos elementos residuais que degradam a paisagem natural das cidades e contribui para o desequilíbrio ambiental local e, posteriormente, em maior abrangência afetando diretamente ao homem.

O desenvolvimento desse trabalho abrangeu a participação da comunidade local que através de entrevistas estruturadas e conversas informais relatou os seus conhecimentos sobre a destinação dos resíduos sólidos e os problemas que ele pode causar a saúde da população. Porém foram colhidas imagens que alimentam a ideia de que a comunidade em questão sofre com a constante deposição dos resíduos de forma irregular, além de não contar com lixeiras de coleta seletiva em alguns pontos da praia, nem mesmo nas ruas da cidade.

Dessa mesma maneira o município não conta com rede de saneamento básico, visto que parte da água servida é lançada diretamente a céu aberto e devido topografia local esses resíduos sólidos alcançam a faixa de praia e ao rio Maxaranguape.

Durante as entrevistas podemos compreender, segundo os relatos dos cidadãos da sede municipal de Maxaranguape/RN, que nas áreas mais afastadas da região central da cidade a população não demonstra preocupação com o descarte correto dos resíduos sólidos. Isso se deve pelo fato de que essas comunidades geralmente descartam o lixo produzido em terrenos baldios ou são incinerados, atestando o total desconhecimento do correto de se fazer o descarte dos resíduos sólidos.

Questionamos durante a realização de uma roda de conversa com a Presidenta da Colônia de Pescadores e mais seis pescadores, o porquê dessa atitude. Imediatamente, nos responderam que essa medida era tomada devido à irregularidade da coleta dos resíduos sólidos. Com isso, segundo os pescadores, eles não podiam armazenar essa quantidade de lixo em suas residências e destinava-os em um terreno baldio e nesse mesmo local ateavam fogo no lixo. Na figura 2 exemplificamos uma ocorrência de incineração de resíduos sólidos de origem diversificada próximo à margem do rio Maxaranguape e a faixa de

praia.

Figura 2: aglomerado de re



axaranguape e a faixa de praia.

Fonte: SILVA (2014).

Ao darmos continuidade com nossa discussão dialogada com os moradores do município, procuramos indagar se eles conheciam algum programa, por parte do poder público municipal, que esteja em vigor atualmente ou se existe alguma proposta de implantação que possibilite a conscientização da população sobre o manejo e descarte correto dos resíduos sólidos produzidos. Nisso, obtivemos a informação por parte de uma funcionária da secretaria de saúde do município que, existem duas iniciativas voltadas para essas questões. A primeira refere-se a cursos de reciclagem envolvendo toda a comunidade, principalmente os artesãos, onde são orientados a confeccionar produtos a serem comercializados utilizando como matéria-prima materiais geralmente descartados pela população e pelos turistas como: garrafas pets, latas de refrigerante, palhas de coqueiro, cocos, etc. A segunda iniciativa trata-se de um projeto desenvolvido nas escolas chamado Praia Limpa. Esse projeto tem como principal objetivo situar os alunos das escolas municipais da importância de conservar as regiões litorâneas de seu município. Para tanto, esses alunos, juntamente com seus professores, desenvolvem uma vez por semana o trabalho de coleta de resíduos sólidos na orla da praia. Apesar dos relatos da existência dessas ações, não observamos no cotidiano e na prática da comunidade atuações concretas do poder público evidenciando que estes programas cooperam de fato com a preservação da natureza, conseqüentemente com a melhoria do modo de vida dos moradores de Maxaranguape/RN.

CONCLUSÃO

A partir de nossas análises bibliográficas, dos diálogos que tivemos com os moradores e representantes do poder público do município de Maxaranguape/RN chegamos à conclusão que o gerenciamento da coleta e destinação final dos resíduos sólidos produzidos pela população desse município não foge à infeliz realidade do desenvolvimento histórico das cidades brasileiras acerca da má gestão dos resíduos sólidos. Essa deficiência administrativa e educacional vem acarretando vários problemas tanto para o meio ambiente, quanto para a população que reside nessas cidades. Logo, todos os malefícios que o manuseio incorreto dos resíduos sólidos acarreta ainda são tratados como assuntos secundários por parte do poder público, sobretudo, na elaboração dos currículos escolares, sendo tratado como tema transversal, isso é evidenciado a partir do momento em que grande parte dos municípios de nosso país ainda não implementaram a Lei 12.305 instituído pelo Governo Federal que trata sobre a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS). Nesse contexto evidenciamos, de certo modo, que o descaso com tratamento correto dos resíduos sólidos poderá perdurar por muitos anos se não houver um consenso entre a sociedade e os poderes executivos para promover o desenvolvimento de Maxaranguape/RN e, conseqüentemente, proporcionar qualidade de vida para todos os habitantes sem oferecer tantos impactos para o meio ambiente causado pela destinação irregular dos resíduos sólidos.

Por fim, acreditamos na possibilidade de transformação desta realidade por meio da educação, implementando metodologias de ensino e aprendizagem que possam ser desenvolvidas em sala de aula de forma prazerosa e dinâmica, onde os próprios alunos sintam-se confortáveis, e através das atividades desenvolvidas comecem a construir suas próprias opiniões sobre os temas propostos. Freire (2000b) nos informa que, a construção da autonomia passa pela conscientização, ele sugere a conscientização como um esforço de “conhecimento crítico dos obstáculos”.

Para auxiliar nesse processo as oficinas pedagógicas podem ser de grande valia, já que são ferramentas importantes na construção do conhecimento. Corrêa (2000) elenca como estratégias primordiais para a concretização desta perspectiva de trabalho, as seguintes etapas: decidir o tema de estudo, que se refere à escolha realizada por pessoas que se propõe a construir uma oficina, reunir todo o material possível sobre o tema, buscando subsídios em materiais como revistas, filmes, livros, mas também nas conversas cotidianas; o entendimento do tema que será abordado, que se dará através do Estudo e Desenvolver estratégias para poder dizer sobre o tema, podendo referir-se a qualquer meio disponível ou possível de ser criado. (CORRÊA, 2000, p.150). As oficinas também trazem como característica, a abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Outro aspecto relevante, dentre tantos meios na busca por caminhos que levem a construção do conhecimento, são os elementos culturais, sobretudo, os que fazem parte do cotidiano dos alunos. Segundo Freire (2000), ao assumir sua identidade cultural os educandos estão mergulhando em uma dimensão individual de sua própria classe, isto é de fundamental importância na prática educativa.

Diante disso, as temáticas pedagógicas de cunho abrangente à educação ambiental oferecem uma perspectiva que possibilita a inserção dos elementos da realidade, especificamente no que diz respeito ao tratamento e destinação final dos

resíduos sólidos em Maxaranguape/RN. Desta forma, essa atribuição didática oferece o arcabouço inicial para a amenização desse problema socioambiental levando o educando ao incentivo de pôr em prática seus aprendizados no seu dia-a-dia.

Referências

ANDRADE, Rafael Medeiros de. **A gestão de resíduos sólidos urbanos no Brasil frente às questões da globalização**. REDE - Revista Eletrônica do Prodem. v. 6, n.1, p. 7-22, mar.2011. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/revista/index.php/rede/article/viewArticle/118>> Acesso em: 07 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10.004** – Resíduos Sólidos – Classificação. São Paulo, 2004. p. 1.

BIDONE, Francisco Ricardo Andrade; POVINELLE, Jurandyr. **Conceitos básicos de resíduos sólidos**. São Carlos: EESC/USP, 1999.

CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. [s.l.]: Editora Imaginário, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra 2000a.

FONSECA, Edmilson. **Iniciação ao estudo dos resíduos sólidos e da limpeza urbana**. 2ª ed. João Pessoa: JRC Gráfica e Editora, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Gestão e Estatística. **IBGE Cidades**. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240750&search=rio-grande-do-norte|maxaranguape>> Acesso em: 07 jul. 2014.

IDEMA- Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte. **Perfil do município de Maxaranguape**. Natal: SEMARH, 2008.

KONDER, L. **O Futuro da filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRASIL, Parâmetros Curriculares. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, v. 1998, p. 2000, 1997.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. - 1. ed. - São Paulo: EDUSP, 1988.

UMA ANÁLISE DO MAL-ESTAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Marcelo Silva de Andrade
Bruna Silva Rodrigues

Resumo

O presente trabalho, de caráter bibliográfico e de cunho qualitativo, possui como objetivo principal, a partir do pensamento freireano, discutir a possibilidade de superação do mal-estar na sociedade contemporânea e a construção de uma outra sociedade diferente da atual: opressiva, excludente, intolerante e violenta, fundamentada na ética do mercado e no consumismo. Apresentando, para isso, a concepção de humano, de sociedade e de mundo no pensamento de Paulo Freire. Partindo do princípio de que o ser humano é construtor da história, da cultura, da sociedade e do mundo. Um ser condicionado mais não determinado pela sociedade, e que está no mundo e com o mundo, pois se apenas estivesse no mundo não haveria possibilidade de mudança. Levando em consideração que a história é possibilidade e não determinismo. Na perspectiva de Paulo Freire reconhecer a quase tragicidade de nosso tempo não significa a rendição ou resignação, e sim, conscientização. É reconhecer que a mudança é difícil mas não impossível. Questionaremos a perspectiva “fatalista da história”, que apregoa a ideologia de que nada mais pode ser feito, que não podemos mais fazer nada para mudar o curso da história. Percebemos, por fim, que as palavras de Paulo freire, são acima de tudo palavras de esperança em um mundo cada vez desesperançado. Proporcionando-nos perceber a possibilidade de construirmos um “inédito viável”.

Palavras-chave: Sociedade contemporânea. Paulo Freire. Mudança.

1. O mal-estar na sociedade contemporânea

Vivenciamos um novo estágio do sistema capitalista, apontado como causador de um mal-estar, evidenciado na maneira como nos relacionamos com as mercadorias, com os outros e com o mundo. Alguns pensadores analisaram e analisam a sociedade atual nos alertando para as suas conseqüências, entre eles podemos destacar Félix Guattari, Zigmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Edgar Morin entre outros.

Para Félix Guattari (1988), a fase atual do sistema capitalista, deixa de ser apenas um sistema econômico de produção, configurando-se em um sistema produtivo em amplo sentido, não apenas de mercadorias, mas principalmente de subjetividade. Nas palavras do autor (1988):

O capitalismo pós-industrial, que prefiro chamar de Capitalismo Mundial Integrado (CMI), tende cada vez mais para uma descentralização de seus núcleos de poder, passando de estruturas produtoras de bens e serviços para estruturas produtoras de signos e de subjetividade – pela via, em particular, do controle exercido sobre os meios de comunicação de massa, a publicidade, as pesquisas de opinião, etc. (GUATTARI, 1988, p. 10).

Conforme Zigmunt Bauman (2008), passamos de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. O sociólogo polonês afirma que uma das principais características da sociedade de consumidores é a constante promoção de novas necessidades e indivíduos cada vez mais insaciáveis.

O mercado passa a ser, segundo Bauman (2008), o novo espaço modelar da vida, é por meio de suas leis que as identidades e o processo de inclusão/exclusão passam a ser reconfigurados. Produzindo uma lógica incessante de desejos relacionados às mercadorias. O sociólogo aponta que cada vez mais é intensificado o processo de coisificação do homem. O ser humano se torna vendável, como uma mercadoria pronta para ser consumida. Nas palavras do autor:

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. (BAUMAN, 2008, p. 20)

Já na compreensão de Gilles Lipovetsky (2008), a sociedade atual, que ele denominada de hipermoderna, tem a felicidade como ideal maior. E em busca dessa felicidade é que se desenvolve o hiperconsumo. O autor identifica que a busca da felicidade nos dias de hoje está atrelada ao consumo exacerbado.

Para Lipovetsky (2004) o momento atual representa um momento único, pois nunca consumismo tanto e nunca nos sentimos tão vazios. Um momento em que os projetos individuais não possuem relação com um projeto de sociedade. Cada vez mais são reforçados os valores individualistas, a liberdade, o conforto, a qualidade e a expectativa de vida, paradoxalmente,

não eliminam o trágico da existência. O indivíduo vive hoje em um hiperindividualismo, em uma subjetividade permeada pela competitividade.

Segundo o autor (2004) há uma cultura hedonista, que incita à satisfação das necessidades, a fugacidade dos prazeres e enaltece o florescimento pessoal, que possui como pressuposto consumir sem esperar, consumir agora o máximo que puder; em suma, o consumo é a grande promessa de um mundo eufórico. Um mundo com mais inquietação do que otimismo, com aumento das desigualdades sociais.

Para Edgar Morin (2011) o progresso científico levou a produção e proliferação da arma nuclear, assim como de armas químicas e biológicas de morte em massa. O progresso técnico e industrial provocou um progresso de degradação da biosfera. A mundialização do mercado econômico, sem regulação, produziu novas e pequenas ilhas de riqueza, e zonas crescentes de pobreza, como na América Latina e na China. O que suscitou e suscitará crises em série. E esses desenvolvimentos da ciência, da técnica, da indústria e da economia não são regulados nem pela política, nem pela ética, nem pelo pensamento.

O cenário de nosso tempo, segundo Morin (2013), é cada vez mais de conflitos étnicos, religiosos, políticos; instabilidade econômica, degradação da biosfera, etc. Vivemos um era de inúmeras crises, cujos responsáveis são o modelo de mundialização, ocidentalização e desenvolvimento. Com isso, Morin é enfático ao afirmar que estamos à beira de um abismo ou de uma metamorfose. E afirma, que para o primeiro não é preciso muito esforço, pois já estamos caminhando a passos largos. E que a direção do segundo precisa ser urgentemente e cuidadosamente construída. Conforme o autor, faz-se necessário uma via para a reestruturação de práticas e pensamentos coletivos em nossa sociedade, a metamorfose precisa ser uma prioridade, uma utopia realizável, um sonho possível.

O educador brasileiro Paulo Freire, nos ajuda a pensar em um outro caminho, uma via para uma outra humanidade. Neste trabalho, de caráter bibliográfico e de cunho qualitativo, discutiremos, a partir do pensamento freireano, a possibilidade de superação do mal-estar na sociedade contemporânea e da construção de uma outra sociedade diferente da atual opressiva, excludente, intolerante e violenta, fundamentada na ética do mercado e no consumismo. Apresentado, para isso, a sua concepção de humano, de sociedade e de mundo.

2. O ser humano na concepção freireana

Para entendermos a concepção de sociedade e de mundo em Paulo Freire é preciso primeiro compreendermos a sua concepção de ser humano. Tendo em vista que as dimensões homem-sociedade-mundo para o autor são indissociáveis. Pois ao falarmos do homem, estamos falando da sociedade e do mundo. São dimensões dialéticas, que não podem ser fragmentadas. Fragmentar a relação homem-sociedade-mundo, é fragmentar o pensamento freireano.

Na relação homem-homem e homem-mundo é que se constroi a história. Não é, nem um processo mecanicista, nem o resultado de puras ideias de homens privilegiados. Pelo contrário, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. Sendo assim, o que fazer educativo só pode dar-se dentro do mundo humano, que é histórico e cultural,

as relações homem-homem e homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões e conseqüentemente da educação.

É condição da existência do homem o “estar com”, que implica estar com o mundo e com os outros. Segundo Freire (2004), o homem precisa ter consciência do contexto histórico e cultural em que está inserido, o que lhe possibilita compreender melhor a realidade.

Na perspectiva freireana, a natureza humana não é um a priori, pois se constitui histórica e socialmente. A natureza humana é constituída por potencialidades que precisam ser desenvolvidas na relação com o outro e com o mundo. As possibilidades humanas tanto podem ser podadas e atrofiadas, como regadas e cultivadas.

Paulo Freire também aponta que o homem, ao contrário dos outros seres, é um ser que produz história e cultura, pois objetiva a si mesmo, discernindo e transcendendo as suas condições. O homem não é um ser que busca apenas suprir suas necessidades de sobrevivência. Basta pensarmos a relação do homem com a arte. Para que serve a arte? Para que serve a poesia? Não é para viver, mas para existir.

A cultura, que é criação do homem, é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, por seu trabalho de estabelecer relações de diálogo com a natureza e com outros homens.

O homem, segundo Paulo Freire (1979) enche de cultura o tempo e o espaço. Conforme o autor: “Cultura é tudo que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em criar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.” (FREIRE, 1979, p. 31).

A cultura é o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou, é o resultado de seu trabalho, é uma aquisição sistemática da experiência humana, uma incorporação crítica e criadora.

Segundo Freire (1975) caso o mundo histórico-cultural fosse um mundo acabado, não seria transformado, o mundo não seria mundo, nem o homem seria homem. Como afirma o autor “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.” (FREIRE, 1975, p. 76)

A primeira grande característica do homem apontada por Paulo Freire é ser inacabado. Para o educador brasileiro, o ser humano está sempre se constituindo. Freire afirma: “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” (FREIRE, 1975, p. 79). O homem é um ser que se constitui na relação como o outro e com o mundo.

Segundo Paulo Freire (1979), os outros seres vivos, como o cão e a árvore também são inacabados, mas só o homem se sabe, reconhece-se, tem-se consciência de ser inacabado, por isso a necessidade da educação. O autor afirma que o núcleo da nossa experiência é o inacabamento, é a inconclusão do homem. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado.

Da consciência de inconclusão também surge a esperança, uma das noções mais caras para Paulo Freire. Temos esperança porque sabemos que nem tudo está acabado. Ele afirma que “Quem se julga acabado está morto.” (FREIRE, 1969, p. 53)

A esperança em Paulo Freire não é um ato passivo do homem, aguardando que tudo aconteça por si só como tem que acontecer. Esperança é preparar esse amanhã, que depende das ações de hoje, e ter consciência disso é uma condição humana. Em suma, Paulo Freire (2003) não entende a existência humana sem esperança e sem sonho, a esperança é um imperativo existencial e histórico, é necessidade ontológica.

O homem se diferencia dos outros seres também pelo existir, pois, só ele existe, enquanto os outros seres apenas vivem. Existir significa, para Freire (1969), mais do que viver, porque é mais do que simplesmente estar no mundo, é estar nele e com ele, é ter a consciência dessa relação. É ter consciência que existe, é saber que atua no mundo. Existir é uma condição ontológica do homem. A existência é uma aventura em que o homem se transforma transformando o mundo.

Outra condição do ser humano, em Paulo Freire, é ser um “ser da práxis”, ter sua existência fundamentada na “práxis”. A práxis para o autor é a ação refletida, ou, a reflexão na ação. É a aproximação da teoria e da prática, é praticar a teoria, e teorizando (no sentido de refletindo) a prática. A práxis é condição fundamental para a autonomia.

Para Paulo Freire (1987) os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferente dos animais, que são apenas seres do fazer. Os animais não “admiram” o mundo, apenas imergem nele. Os homens, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecer e transformar o mundo.

O grande sentido e significado das relações humanas é possibilitar que os homens se tornem “mais”, tendo em vista que os homens são incompletos e se reconhecem incompletos. O “ser mais” é o ser que desenvolve suas potencialidades enquanto ser humano.

O homem para alcançar a condição do “ser mais”, onde todos são ontologicamente chamados, deve a partir de seu contexto histórico, alcançar o protagonismo de sua história. Ser o autor de sua vida, ter em mãos as rédeas de sua existência.

3. O mundo e a sociedade na perspectiva de Paulo Freire

O mundo para Paulo Freire significa tudo que cerca o homem, a realidade em que ele está inserido. A sua expressão “leitura de mundo”, significa leitura da realidade, ou, percepção da realidade.

Ainda com relação à dimensão mundo, o homem também constrói o mundo, que o constrói. Através do contato com o mundo o homem é transformado, e transforma o mundo. Paulo Freire (1981) descreve o diálogo de um camponês com um educador, que ilustra bem a construção do mundo pelo homem:

“Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações

homem-mundo, “que não há homem sem mundo”. E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? “Não!”, respondeu decidido: “faltaria quem dissesse: isto é mundo” (FREIRE, 1981, p. 19)

A percepção da realidade em Paulo Freire denominada de “leitura do mundo”, é algo inerente ao ser humano. A “leitura do mundo” é a forma como o homem compreende o mundo a partir das suas experiências, de sua história de vida. Todo homem, “letrado” ou analfabeto, tem uma compreensão do mundo, uma forma de entender e interpretar a realidade, por isso Freire diz que a “leitura de mundo” precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996)

A presença do homem no mundo é uma presença de estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele. O homem não é um ser, por essência de conformação, mas de transformação, de decisão.

A integração do homem no mundo, não é apenas resultado de uma mera e exclusiva adaptação, resignação, acomodação e ajustamentos (esses se apresentam muito mais como sintomas da desumanização). O processo de humanização se dá através da superação de situações que se apresentam como adversas, e que desafia o homem a refletir, discernir e criar. Produzindo condições até então nunca desenvolvidas.

Paulo Freire (1980) afirma que estar no mundo para homens e mulheres, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, refletindo, pensando, meditando, buscando, intelingido, comunicando o inteligido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã. Com a possibilidade de estando no mundo modificá-lo: “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor.” (FREIRE, 2010, p. 285).

Para Freire o conceito de mundo é mais extenso que o de sociedade. A sociedade está inserida no mundo, em linhas gerais, o mundo contempla as relações sociais e as relações homem/natureza. O mundo é também os pássaros, os rios, as árvores etc. A sociedade é constituída exclusivamente pelas relações sociais, é o produto das relações homem/homem.

A sociedade não está nem acima e nem abaixo dos homens, pois a compreensão dialética de Paulo Freire acerca do mundo também é estendida para compreender a sociedade. Ou seja, a sociedade constrói os homens que constroem a sociedade.

A dimensão sociedade aparece na obra de Paulo Freire como algo que possui uma participação significativa na formação do homem, no entanto, não é por si só determinante do destino do homem. O educador brasileiro foge da perspectiva determinista em que o homem é determinado pelo meio. A sociedade é produto das relações sociais ao mesmo tempo em que produz essas relações, e por isso, não se configura como algo que determina a vida dos homens.

Paulo Freire, em um dos seus últimos textos, discutindo sobre a opressão e desumanização do final do século XX, afirma que os referidos processos são causados pela ética do mercado, realizada por grupos gananciosos, que não realizam “nenhum

esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez.” (FREIRE, 1997, p.671), que impede que o ser viva dignamente; que ame, estude, leia o mundo e a palavra; supere o medo de crer, de repousar, de sonhar, de escolher; que não recuse o sonho, a utopia e a esperança em um mundo melhor.

A sociedade capitalista e seu processo de globalização, para Paulo Freire (1997), busca construir ou implantar no homem a perspectiva fatalista da realidade, em que não há mais jeito, a realidade é mesmo assim e nada podemos fazer. Eliminando assim o que conduz o homem para a vida que é o sonho e a esperança.

Segundo o educador, valem tanto quanto esteja sendo ou possa ser o nosso poder de compra, pois as leis do mercado estabelecem, com rigor, o lucro como seu objetivo precípuo e irrecusável. Para o autor:

De fato, o discurso fatalista que diz: ‘A realidade é assim mesmo, que fazer?’, decretando a impotência humana, sugere-nos a paciência e a astúcia para melhor nos acomodar à vida como realidade intocável. No fundo, é o discurso da compreensão da História como determinação. A globalização tal qual está aí é inexorável. Não há o que fazer contra ela senão esperar, quase magicamente, que a democracia, que ela vem arruinando, se regaça em tempo de deter sua ação destruidora. (FREIRE, 1997, p. 682)

Para Paulo Freire (1997), comentado o fim do século XX, afirma que a ética do mercado que vivenciamos dramaticamente é uma das afrontosas transgressões da ética universal e do ser humano, pois é perversa, cruel e não suporta melhorias no sentido humano.

Conforme Freire (1997), o nosso valor nos dias atuais, na ética do mercado, está atrelado a nossa capacidade de consumir. Em que o lucro é o objetivo final, e nada pode se interpor a isso. O autor se nega a aceitar que a miséria é uma fatalidade. “A miséria na opulência é a expressão da malvadez de uma economia construída de acordo com a ética do mercado, do vale tudo, do salve-se quem puder, do cada um por si.” (FREIRE, 1997, p.681)

Tudo é transformado em mercadoria, em poder de compra, e de venda, os opressores acreditam que tudo possui um preço, cada vez mais barato, inclusive a dignidade humana. O dinheiro, na relação de opressão, é compreendido como a medida de todas as coisas, e o lucro a finalidade.

Segundo Paulo Freire (2004) vivemos em uma economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome e a miséria de milhões a quem tudo é negado. Negando-se a aceitar essa situação desumana, pois isso seria recorrer ao fatalismo.

O grande discurso sedutor do modelo neoliberal é do êxito econômico, o do conhecido “se dar bem na vida”. E que para isso, desenvolve uma ética nada interessante para o mundo e as relações sociais, aliás, uma ética bastante nociva ao mundo: a ética do mercado. Como afirma Freire: “O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um

mundo de gente” (FREIRE, 1997, p. 127).

Segundo Paulo Freire (1997), a recusa sistemática do sonho e da utopia vem sendo uma das conotações forte do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e no mundo, o que sacrifica a esperança. A divulgada morte do sonho e da utopia, que ameaça a esperança, despolitiza a prática educativa e fere a própria natureza humana.

Propalar o fim do sonho e da utopia significa defender o fim da história, já que implica a imobilização da história. A ética do mercado, segundo o autor, divulga o presente vitorioso do neoliberalismo e o que nos resta é adaptarmos, aceitarmos, resignarmos. É sem dúvida um discurso fatalista que desconsidera o caráter dinâmico da história e principalmente que a história, o futuro, é feito pelos homens. Essa perspectiva é produtora e reprodutora de expressões do tipo: “é assim mesmo” “não há nada a ser feito” “a miséria é triste mais essa é a realidade”.

O educador brasileiro abominava a compreensão de que as coisas são assim porque não podem ser de outra forma, o que ele denomina de compreensão fatalista da realidade, que imobiliza e paralisa. Essa perspectiva decreta que a felicidade é apenas para alguns, assim, os homens são impotentes, seres passivos da história. Até reconhecem a exclusão, a miséria, a opressão, a violência, mas sempre em tom de que nada pode ser feito. Para Freire, é possível vida sem sonho, mas não há existência humana sem sonho.

Paulo Freire (2004) recusa a afirmação de que nada é possível fazer quanto às conseqüências da globalização da economia, e que devemos curvarmos docilmente a cabeça porque nada se pode fazer contra o inevitável. Pois aceitar a inexorabilidade do que ocorre é uma contribuição a opressão, a desumanização.

A desproblematização do futuro e as relações mecânicas consciência/mundo, segundo Paulo Freire (2004), abalaram fortemente, e até negaram, a natureza ética da transformação do mundo, pois a opção por outros caminhos não tinha lugar. O futuro é apresentado como inexorável.

Em lugar do fatalismo imobilista Paulo Freire propõe um crítico otimismo que nos engaje na luta por um saber, a serviço dos explorados, esteja à altura do tempo atual. Mas Paulo Freire não era ingênuo, sabia das dificuldades da mudança:

Ao falar com tamanha esperança da possibilidade de mudarmos o mundo, não quero dar a impressão de ser um pedagogo lírico, ou ingênuo. Ao falar dessa forma, não desconheço quão difícil se torna, cada vez mais, voltar-se na direção dos oprimidos, dos interditados de ser. Reconheço os enormes empecilhos que a “nova ordem” impõe a pedaços mais frágeis do mundo, como a seus intelectuais, empecilhos que os empurra para posições fatalistas diante da concentração de poder. (FREIRE, 2004, p. 43)

É importante o destaque de Paulo Freire de que a esperança em um outro mundo, em uma outra sociedade não significa já um outro mundo, uma outra sociedade. Pois é preciso lutar, é impreciso insistir esperançadamente para criar as condições históricas favoráveis.

Na medida em que o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e buscar solução para superá-lo. Podendo transformar a realidade, suas circunstâncias e seu eu. Ainda segundo Freire, o homem não é um homem para adaptação. O homem deve transformar a realidade para “ser mais”.

Considerações finais

Do que foi analisado podemos concluir que homem-sociedade-mundo se formam de maneira dialética, um com o outro, em que um está remetido aos demais, nenhum deles se basta por si só. “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1975, p. 20).

O pensamento freireano constitui uma ferramenta importante de análise social, um instrumento que evidencia dimensões ontológicas, antropológicas e éticas e não muito simples de serem percebidas no dia a dia. Mais do que nos ensinar a como resistir, Freire nos alerta para construirmos novas formas de resistência ao capitalismo atual. Construção que só pode ocorrer em comunhão.

O autor (2009) nos mostra que esta crise em que vivemos se apóia num fatalismo histórico, e que indica a redução da existência humana e a ética do mercado como a única possibilidade para o desenvolvimento social e no único meio para atingir a prosperidade.

Segundo Freire (2009) o mercado precisa que, mesmo que as pessoas não acreditem completamente nos modos de vida que lhe são oferecidos, acreditem que, ou não há alternativa social melhor, ou não é possível a realidade ser transformada.

As palavras do educador brasileiro nos impulsionam a jamais renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e reinventarmos o mundo. Lembrando sempre que a história é possibilidade e não determinismo e que somos seres condicionados e não determinados. E que o sonho, a esperança e a utopia são condições fundamentais para a superação do mal-estar na sociedade atual.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade,** Rio: Paz e Terra, 1969.
- _____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Ação Cultural Para a Liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996
- _____. **O livro da profecia:** O Brasil no terceiro milênio. Brasília, Coleção Senado, v.1, 1997
- _____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003
- _____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- _____. **Pedagogia da Solidariedade:** América Latina e educação popular. (Org.) Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009.
- GUATARI, Félix. **Os novos mundos do capitalismo.** Folha de São Paulo, São Paulo, 1988.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?: ensaio sobre o destino da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PAUTA DE DISCUSSÃO E FORMAÇÃO: UM MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE PERFIL DOCENTE NA EJA MEDIANTE A ESCRITURA DE CARTA AVALIATIVA E RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Marcia Araújo Ribeiro Lima
Docente da disciplina EJA na FFP/UERJ São Gonçalo-RJ
marciaarlima@uol.com.br

Resumo

O propósito deste texto é compartilhar um pouco de minha trajetória de estudante de mestrado e de docência no ensino superior dialogando com experiências construídas com grupos de estudantes nas turmas de EJA do curso de Pedagogia e Licenciaturas na FFP/UERJ na cidade de São Gonçalo-RJ e da UNEB/CAMPUS III em Juazeiro-BA.

A citada experiência docente na FFP é parte de uma História iniciada nos anos 1990 quando da conclusão do curso de Pedagogia na UNEB CAMPUS III na cidade de Juazeiro no sertão baiano período em que comecei a trabalhar atuando como professora do curso Normal na Escola de Magistério da vizinha cidade de Petrolina-PE. Essa trajetória tem me constituído colecionadora de experiências, histórias e memórias produzidas e compartilhadas cotidianamente com colegas professores(as) e estudantes desde a saída de Juazeiro na Bahia (cidade onde nasci e me formei professora de Estágio no núcleo de EJA na turma de oitavo período do curso Pedagogia do CAMPUS III/UNEB) até o ingresso no Mestrado Acadêmico da FFP/UERJ em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais no dia 17 de março de 2011, e, nos dias atuais como docente contratada no curso de Pedagogia da referida Universidade.

Palavras-chave: EJA, autoformação, docência

Trajетória docente: experiência e prática educativa na EJA

Nessa trajetória, internalizo a concepção de experiência apresentada por Larrosa (2002, p. 21) na seguinte afirmação: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

Compartilhando essa concepção, escolho para iniciar minha narrativa de memória docente (que considero também de educação continuada e aprender por toda vida) a experiência na disciplina EJA a partir de abril de 2013, quando ingressei na instituição FFP/UERJ na cidade de São Gonçalo-RJ. Escolho narrar o que me acontece, o que vem me tocando nesse trabalho, o que me surpreende, o que me cultiva, o que abre meus olhos, meus ouvidos e minhas leituras. O que me promove dores, delícias, sabores, saberes e fazeres. Principalmente porque segundo Souza (2006, p. 93) “O saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos.”

A prática cotidiana com estudantes de Pedagogia e Licenciaturas na disciplina EJA

Nesse ofício, venho elegendo como prática cotidiana para início de cada aula nos estudos das temáticas listadas na ementa da disciplina, o registro de uma pauta na lousa contendo informações a respeito dos textos a serem estudados, proposições de pesquisa, e de campos/fontes de pesquisa, processos de discussão e avaliação, avisos e o que ocorrer, bem como um caderno de registro das reflexões e aprendizagens construídas pelo grupo juntamente com as pesquisas realizadas fora da Faculdade.

A utilização dessa pauta/planejamento é fundamentada num projeto de formação de formadores Nóvoa (2014, p. 158) que tem como estratégia a biografia educativa como forma de pôr em prática uma dinâmica de autoformação que indica aos estudantes que cada um tem que se assumir, simultaneamente, como ator porque trata de contar e de refletir sobre sua própria história educativa e de formação docente.

Enfatizando essas concepções, Nóvoa (idem, p. 158) reforça que o sucesso da metodologia proposta obriga que cada participante se lembre, constantemente, de que o objeto de trabalho é a formação. Para o autor, o que o grupo tem em comum é estar vivendo uma situação de formação, portanto, tal ideia deve ser valorizada a fim de que as narrações não caiam numa espécie de “intimismo”, que dificultaria uma reflexão mais elaborada sobre os processos de formação.

A orientação do professor reforça o entendimento de que a formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos ocorre mediante reflexões que consideram as experiências adquiridas durante todo percurso de vida, na dinâmica de relacionar e de debruçar sobre as leituras e estudos das teorias que fundamentam a formação e, também, nos acontecimentos que acompanham a existência de cada estudante e de cada professor(a) porque nesse movimento o(a) professor(a) também se forma e aprende por toda vida.

Nessa direção, Santos (2008) também traz uma grande contribuição ao afirmar que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica. O autor ainda enfatiza que compreende essa abordagem como processo formativo e autoformativo porque a mesma ocorre através das experiências dos atores em formação e também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.

Assim, no caminho dessa experiência, a chegada na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP/UERJ) no Rio de Janeiro significa um encontro cheio de possibilidades/sabores/delícias que vem acrescentando muito à minha carreira docente e à minha experiência no trabalho educativo na Educação de Jovens e Adultos não só como disciplina restrita ao curso de Pedagogia da instituição, mas, também, como política de educação nacional.

A referida chegada representa um encontro cheio de contribuições no fazer e no pensar minhas práticas educativas, contribuições nos modos de estudar, pesquisar e planejar a formação de professores e de professoras objetivando que esses(as) atores/atrizes/autores construam um perfil próprio de trabalhador(a) na EJA. Nessa reflexão, me reporto às palavras de Freire

(1996, p. 52) quando defende que como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvida nela e nela, a construção estar envolvendo os alunos.

Mesmo identificando na atualidade um significativo avanço nas políticas de EJA no Brasil, no que diz respeito à formação de um perfil para o educador de jovens e adultos, identifica-se que não há definição nessas políticas de uma especificidade a respeito dessa formação, inclusive nos cursos de Pedagogia porque esses são localizados numa concepção geral de licenciatura, ou seja, de formação de educadores. Nesse pensamento, Vargas; Fantinato (2011, p. 918) afirmam que “no que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências ou mesmo Letras.”

Também criticando essa concepção política, Arroyo (2006, p. 18) considera esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores um pensamento histórico desfigurado dessa EJA. Nesse sentido, o professor explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação, detalha também as sérias consequências que esse histórico implica e como, por essas e outras questões, o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção.

Nessa perspectiva, o estudioso reforça que temos assim um desafio: vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação, caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA. Então, para irmos construindo esse perfil, temos também que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

Nessa direção, Arroyo considera que podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos, portanto, essas políticas precisam ser construídas e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para fazermos, isso vai exigir muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

Compartilhando a perspectiva do autor, me enchi de ousadia e comecei, desde a docência de Estágio em EJA na UNEB CAMPUS III/2011 em Juazeiro na Bahia e até agora na FFP/UERJ em São Gonçalo-RJ trabalhar (na perspectiva de autoformação) com os estudantes das turmas de Pedagogia e Licenciaturas a mim confiadas, a construção/formação desse perfil de educador(a) na EJA.

Movimento de construção/formação de perfil de Educadores(as) de Jovens e Adultos

Nesse movimento e objetivando a construção/formação dos estudantes para esse perfil profissional, sempre inicio as discussões na disciplina partindo das seguintes indagações: Como formar educadores e educadoras de EJA? Temos parâmetros acerca do perfil desse educador?

Após essas indagações, as sessenta horas da disciplina ocorrem sempre em aulas mediadas pela problematização da temática relacionada e contextualizada com relatos orais e escritos das experiências e aprendizagens construídas pelos estudantes em dinâmicas de estudos de leituras individual e em grupos fundamentadas em textos teóricos de diversos autores, reproduzidos de diferentes fontes.

Praticando essa dinâmica, entendemos conforme Tavares; Alvarenga (2014, p.216) que a formação está intrinsecamente relacionada com as dimensões temporais nas quais se realiza. Por isso, defendemos como um processo no qual a identidade docente vem sendo construída a partir da imersão no passado que se revela no presente e aponta questões para o futuro. Tendo em vista a incompletude do conceito de “formação”, consideramos que diferentes compreensões do que de fato seja formar estejam presentes na construção de políticas formativas e estruturas curriculares das instituições formadoras.

Nesse pensamento, as aulas foram possibilitando discussões relacionadas ao trabalho docente na EJA às relações de ensino-aprendizagem, às relações professor-aluno, às políticas de currículo na EJA noturna e diurna, em espaços de educação formal e não-formal, à alfabetização de jovens e adultos trabalhadores e políticas de educação de adolescentes em medidas socioeducativas e em situação de privação de liberdade. Paralelo a essas discussões, o grupo de estudantes registram em caderno (memórias diárias na EJA) suas reflexões a respeito da construção desse perfil de educador(a).

O caderno/diário representa assim, uma fonte importante de registros das reflexões e memórias que emergem na mente dos estudantes à medida que são afetados pelo compartilhar das experiências, das discussões, dos estudos, das leituras e das visitas feitas em instituições de EJA durante as aulas da disciplina, ajuda também no interesse do registro de conversas, de imagens e de ações observadas etc.

Entende-se com essa prática, que esses(as) atores/atrizes/autores experimentam um processo autoformativo que os leva à descoberta da identidade profissional e de construção desse proposto perfil de educador(a) na EJA. Além disso, essas práticas narrativas andam na contramão dos trilhos já definidos de formação de professores que são feitos englobando todos os campos das licenciaturas de um modo geral, distanciam-se também das políticas de formação e de escolarização que foram, durante muito tempo, centradas na aprendizagem de competências e de conhecimentos assentados na racionalidade técnica.

Como indica Faria; Silva (2011, p. 62), entendemos que o exercício do diário é uma oportunidade de construção da memória compreensiva, na medida em que intermedia estes dois polos. Assim, o diário é também um instrumento que vai alimentando a ligação entre teoria e prática. Estimula o registro, ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória capacitando os sujeitos a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque não dizer menos ingênua e mais experiente de quem já aprendeu com a experiência. No pensamento das autoras, refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo e o novo é a indicação do futuro.

Dessa forma, os registros nos cadernos dos estudantes, (por sinal muito bem feitos) expressam suas biografias educativas

e a construção desse perfil de educador(a). Essa afirmação tem como base a seguinte reflexão de André (estudante de letras FFP/ 2013.2):

Após nossos estudos de EJA, compreendo que não existe um perfil construído para ser professor, principalmente de EJA, então, como na minha licenciatura nunca discuti nas aulas, nem pensei nisso, aqui, nas aulas de EJA, considero que o primeiro passo que vou dar quando começar a trabalhar na educação é fazer um bom mapeamento da turma procurando conhecer melhor os alunos, compreender, dialogar com os conhecimentos de mundo desses jovens/adultos mostrando significado ao conhecimento formal necessário. Procurar entender a diferença do ensino e da educação/escolarização e entender que esses alunos, em algum momento de suas vidas, tiveram seus direitos básicos à educação negados e que eu tenho, como professor, possibilidade de ajudar esse jovem, esse adulto.

O registro do estudante é um, entre tantos outros na disciplina que revela a real possibilidade da construção desse perfil na EJA, mesmo diante de tantas contradições e tensões no contexto desse campo educativo, identificamos essa possibilidade tão significativa no processo de formação/autoformação desses estudantes.

Estamos em um tempo em que as políticas públicas para EJA estão se ampliando, cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos vai sendo assumida pelo governo que demanda a oferta de escolarização nessa modalidade em diferentes espaços sociais. No perfil dessas políticas, há propostas de ampliação e implantação de Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Programas de Educação Profissional, PROEJA, PRONATEC, PROJOVEM entre outros, em prisões, em instituições que atendem adolescentes internos e semi-internos em medidas socioeducativas, em comunidades quilombolas e indígenas, no campo e em diversos espaços demandados pelas suas respectivas comunidades.

Nesse contexto, essas políticas/possibilidades se aproximam de um perfil de educador(a) de jovens e adultos mais definido, mais caracterizado, mais representado, mais fechado, mais focado. Assim, penso que para acertarmos nesse foco o ideal é iniciarmos discutindo essas políticas acompanhadas das dimensões formativas que são centradas nos sujeitos da formação, em suas histórias, em suas singularidades/diversidades e subjetividades, em suas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, ou seja, numa abordagem existencial da formação.

CARTA AVALIATIVA

1. Escreva uma carta para um(a) amigo(a), de preferência estudante como você, demonstrando suas aprendizagens sobre os estudos na disciplina EJA relacionadas à construção/formação do seu perfil de educador(a) na EJA tendo como referência principal o texto de Miguel Arroyo Formação de

Nessa perspectiva, considera-se pertinente registrar as concepções de Souza (2011, p. 87) quando reforça que as questões e dimensões formativas e autoformativas das narrativas revelam aspectos significativos sobre as opções e entrada na profissão. Nesse sentido, o devir professor aproxima-se da formação inicial a qual entrecruza dimensões e dispositivos didáticos e pedagógicos, uma sólida base

educadores e educadoras de jovens e adultos.

2. Roteiro para a escritura da carta:

- Dizer ao amigo(a) o que os textos tratam;
- Orientar como o destinatário deve proceder ao iniciar sua trajetória docente na EJA, seguindo suas reflexões/perfil/formação construídas durante as aulas da disciplina não só a respeito dos textos estudados e discutidos, mas, também, nas apresentações e discussões das pesquisas de campo e dos grupos de estudos.
- Concluir apresentando suas críticas, contribuições e considerações, ou seja, sua interação com a disciplina no sentido de sua formação. O que aprendeu? O que já sabia? O que ficou sabendo? Críticas? Contribuições? O que pretende aprofundar e praticar a partir de agora que está concluindo a graduação/licenciatura?

Critérios de correção:

- Apreciação geral dos textos estudados e discutidos durante as aulas; (relação e contextualização com a atualidade incluindo o estado do Rio e São Gonçalo) (1,0)
- Interesse pela leitura dos textos propostos; (0,5)
- Descobertas realizadas por você ao ler os textos; (0,5)
- Contribuições dos textos para sua vida de prática futura na profissão professor(a) e na vida do destinatário da carta; (0,5)
- Características próprias de um texto narrativo/informativo, ou seja, carta; (0,5)
- Coerência e coesão textual. (1,0)

teórica, a preparação para a pesquisa, vinculando-se ao processo pessoal, aos constantes questionamentos das condições históricas, contextuais, humanas e da profissão. Por isso, tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização.

Nessa preocupação de exercício de aprendizagem experiencial e formativa que tenho sobre mim e sobre meus alunos, entendo, conforme defende Arroyo, (2006, p. 19) que “a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A Educação de Jovens e Adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora.”

Nesse entendimento, destaco que nesse aspecto de formação de educadores(as) da EJA o conhecimento/experiência dos estudantes nos registros dos cadernos se configura o entrecruzamento das dimensões políticas, teóricas, didáticas, pedagógicas e reflexiva que englobam traços de educador, múltiplo, multifacetado, militante que não só ensina a ler e escrever mas se insere num campo de educação libertadora ampla, se insere num campo plural de educação e não de escolarização.

Reforçando essa concepção, Fontoura (2014, p. 68) argumenta que é no o processo profissional docente que encontramos influências mútuas e, por conta disso, esse processo não é apenas produto de uma única influência formativa principalmente porque o desenvolvimento profissional de professores é holístico e contextualizado incluindo aprendizagens pessoais, experiências vividas em situações informais e em oportunidades de aprendizagens formais. Mediante esse argumento, é importante ressaltar que nesses processos os professores demonstram compromisso e entusiasmo frente à aprendizagem contínua.

A escritura de carta avaliativa pelos estudantes nas aulas de EJA da FFP/UERJ e de relatórios de estágio pelos

estudantes da UNEB: Autoformação e construção de perfil de educadores(as)

Ainda me reportando a essa trajetória de prática de formação e autoformação docente objetivando a construção desse perfil de educadores e educadoras na EJA, proponho ao grupo de estudantes, como requisito de avaliação parcial na disciplina, a construção de uma carta avaliativa endereçada a um amigo em formação onde os(as) estudantes deverão demonstrar suas aprendizagens a respeito desse perfil de educador/educadora de jovens e adultos.

Nas cartas escritas pelos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas na FFP/UERJ e nos relatórios construídos pelos estudantes de Estágio no Núcleo de Pedagogia da UNEB no ano de 2010, encontram-se narrativas reveladoras da construção desse perfil de educador de jovens e adultos. Nessas narrativas, os estudantes registram e internalizam o papel de protagonistas de suas autoformações e de suas futuras práticas educativas com os sujeitos da EJA.

Como constatação dessa construção, enfatizo um dos parágrafos registrados na carta de Caio, estudante de licenciatura em História da FFP, endereçada a seu amigo Rafa quando reflete:

Hoje vejo que não sabia de nada, eu acreditava que a EJA era voltada para “velhos” que não sabiam nem ler nem escrever. Graças a essa disciplina pude deixar um pouco o pré-conceito de lado, com isso, hoje percebo que a EJA é educação pra sempre, sempre renovando. Pretendo trabalhar na EJA. E, como professor de História pretendo fazer meus alunos refletirem sobre os problemas da vida (em geral). Essa disciplina me fez saber que posso ser um melhor professor, não só para EJA.

Ainda me reportando a essa proposição de construção de perfil de educador na EJA, compartilho também os registros de Paulo estudante de Pedagogia na UNEB em 2010 por ocasião de apresentação oral das considerações finais do seu relatório de estágio quando faz a seguinte afirmação:

Essa prática foi de grande valia para minha formação de pedagogo, pude compartilhar com os sujeitos dos campos de estágio não só os estudos planejados nas aulas aqui na disciplina de estágio no Núcleo de EJA, mas, também, minhas experiências de quando era adolescente estudante e de agora, como futuro professor. Concluo reforçando que essa experiência foi única e muito importante para minha profissão, era o que faltava para fechar com chave de ouro essa prática educativa. De agora em diante irei me aprofundar nas questões sociais, políticas, culturais, raciais e regionais relacionadas a esses estudantes que historicamente vem sofrendo com tanta desigualdade social e educacional como também com a exclusão de seus direitos.

Construção reflexiva a respeito de minha formação pessoal e de meu aprender por toda vida a partir das narrativas dos estudantes na disciplina EJA na UNEB CAMPUS III e na FFP/UERJ.

Com base nesses e em muitos outros depoimentos dos estudantes registrados em suas cartas e em seus relatórios de estágio em EJA, fui estimulada a exercitar/ampliar minha formação pessoal e meu aprender por toda vida principalmente porque, conforme Nóvoa (1992) entendo que o pessoal e o educacional estão imbricados, ambos sustentam minha atuação. Compreendo também que não é possível questionar a indissociabilidade entre essas duas instâncias. O pessoal e o profissional

certamente me remetem às questões de ser e de me sentir professora.

A partir dessas e de muitas tantas outras vivências/experiências de docência em EJA nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas diferentes instituições em que trabalhei, fui estimulada a buscar aprofundar (desde o mestrado) estudos relacionados às políticas de EJA na atualidade no âmbito da história, do currículo, da diversidade dos sujeitos, dos sentidos, e da formação de professores.

Nessa busca por formação pessoal, profissional e de aprender por toda vida, estudei, por duas vezes em 2011 e em 2014, a disciplina EJA com os professores Osmar Fávero, Elionaldo Fernandes Julião e Maria Cecília Fantinato no programa de doutorado da UFF - Universidade Federal Fluminense objetivando ampliar minhas pesquisas bibliográficas no campo educacional da EJA e dialogar com diferentes teorias que viessem contribuir, de forma significativa, com minhas práticas educativas no exercício da docência no Ensino Superior.

Nesses estudos, compartilhei com o grupo de professores e colegas estudantes de mestrado e doutorado do programa, narrativas de saberes, experiências e estudos a respeito da EJA objetivando constituir alicerces para minhas práticas educativas e competências profissionais, pois conforme defende Tardif (2008, p.21): “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.”

A investidora nessas disciplinas me possibilitou ingressar na linha de estudos em educação matemática/etnomatemática tendo como aporte teórico Vargas; Fantinato (2010,2011), no campo da EJA em situação de privação de liberdade tendo como fundamento texto da tese de doutoramento de Julião (2007, pp. 31-50) e contextualizar as formas pelas quais os diferentes grupos socioculturais elaboram seus saberes matemáticos com as práticas dos trabalhadores rurais do Semiárido Nordeste (região onde nasci, cresci e me formei professora) realizadas tanto em suas práticas de sobrevivência, quanto em suas práticas escolares.

Os encontros desses estudos ainda me possibilitaram construir exercícios de pensamentos e confluências entre o aprender por toda vida, educação popular e diversidade dos sujeitos da EJA, considerando as políticas públicas no Brasil e os processos de aprendizagem e práticas pedagógicas em EJA, bem como os processos de formação docente de um modo geral, particularizando o papel dos docentes em classes de EJA dentro e fora das prisões.

Assim, considerando o aprender por toda vida um movimento do sujeito no mundo, entendo que não é uma instituição que forma os sujeitos da EJA principalmente porque aprendemos à medida que nos movimentamos no mundo, e, nessa concepção, a educação é um desses movimentos, portanto, é nesses movimentos que preenchemos nossas incompletudes, realizamos nossa formação pessoal e aprendemos ao longo da vida, do nascimento até a morte.

Tecendo algumas considerações reflexivas

Mediante essa narrativa e esse registro de parte de minha experiência de estudante de mestrado na FFP e de docente no

Ensino Superior, compreendo que venho construindo com estudantes não só da EJA, mas também, com os de outros campos de conhecimento nos quais atuo, práticas emancipatórias de formação de professores e de desenvolvimento profissional que envolve múltiplos conhecimentos e diferentes atuações pedagógicas bem como a construção desse proposto perfil de educador(a).

Nessas práticas, experimentamos movimentos contínuos de construção/reconstrução de planejamentos que ampliam as dimensões constitutivas da formação docente, enriquecem e detalham os processos investigativos e reflexivos das pesquisas, fundamentam a dinâmica educacional e fortalecem o potencial emancipatório das relações de ensino e aprendizagem.

Nessas considerações, recorro ao pensamento de Pedagogia do inédito-viável defendido por Freire (1992, p. 206-207) ao fazer a seguinte afirmação:

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais.

Assim, contextualizando a afirmação do autor com a construção desse perfil de educador na EJA, relaciono esse inédito-viável à autoformação que se configura, para a maioria dos estudantes e educadores(as), essa coisa sonhada, libertadora, que viabiliza o potencial emancipatório de autonomia em suas práticas reflexivas e críticas e de autoria dos registros de suas memórias reconhecendo-se como sujeitos do seu processo de aprender por toda vida porque para Freire (1987, p.09)

a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Entendemos que nesta destinação reside a vocação ontológica do ser humano de ser mais.

Portanto, entende-se com esse aporte teórico que o ser mais para a docência na EJA é construir, cotidianamente, esse perfil de educador crítico, reflexivo, emancipador e libertador.

Referências

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.** In SOARES, Leôncio. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARIA, Ana Lúcia G; SILVA, Lilian Lopes M. et all. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONTOURA, H. A. . De Maktub a serendipidade na formação de professores. In: Helena Amaral da Fontoura; Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis; Iduina Mont'Alverne Chaves. (Org.). **Espaços formativos, Memórias e Narrativas.** 1ed.Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 65-77.

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

_____, **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira.** In: Onofre, Elenice M. C. educação Escolar entre grades. São Carlos: UFSCAR, 2007, pp. 31-50.

LARROSA Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/ Mar/Abr. 2002.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In NÓVOA, Antonio. (org.) **Vida de professores.** Porto; porto, 1992.

_____; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. “Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiência.” In SOUZA, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.) **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

_____. “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (orgs.). – Petrópolis, Rj: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Marcia Soares de. A formação de professores das infâncias e de jovens e

adultos em São Gonçalo: Desafios contemporâneos. In. ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (orgs.). Experiências na formação de professores: **Memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci** 1. Ed. - Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2014.

VARGAS, Sonia Maria; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. **Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.11. n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

FREIRE E A DISCIPLINA DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Márden de Pádua Ribeiro
Mestrando em Educação - PUC Minas
mardendepadua@yahoo.com.br
Teodoro Adriano Costa Zanardi
Doutor em Educação - Professor da PUC Minas
zanardi@pucminas.br
Fomento: PROPPG PUC Minas/CAPES/FAPEMIG

RESUMO:

Este trabalho defende a importância da teoria de Paulo Freire para a formação de pedagogos, especificamente no tocante ao desenvolvimento e compreensão do papel do currículo no contexto de uma educação libertadora. Para tanto, ressaltamos que as disciplinas de currículo dos cursos de Pedagogia, devem se “banhar” no pensamento de Freire como forma de empoderar o pedagogo na construção de um currículo sob uma perspectiva crítica. O trabalho visa problematizar o espaço para Freire nas disciplinas de currículo e, com base em trabalhos bibliográficos, destacar sua ausência. Consideramos que as contribuições freireanas para o currículo possibilita um papel docente que vai além do cumpridor de padrões curriculares pré-estabelecidos e possibilita o diálogo entre os saberes, sem hierarquizar conhecimentos, e que valoriza a prática e a realidade concreta, sem, contudo, desvalorizar a reflexão teórica sobre ambas. Entendemos, assim, que os professores, especialmente, os pedagogos têm papel fundamental na construção curricular que deve se desenvolver numa ambiente democrático, coletivo, e jamais dimensionada através de receitas padronizadas, que se propõe a ignorar a diversidade e as qualidades do processo educativo em prol de standards comprometidos com a manutenção da opressão e das desigualdades. Standards que castram a autonomia dos sujeitos em processo educativo, verdadeiros protagonistas da construção curricular. O trabalho defende, portanto, a necessidade de Paulo Freire nos cursos de formação de professores, notadamente nas disciplinas destinadas ao estudo da teoria curricular. É fundamental resgatar Freire para a discussão do currículo, como forma de democratizá-lo, coletivizá-lo, colocá-lo a serviço do diálogo e da conscientização transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Currículo; Pedagogia

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância da teoria de Paulo Freire especificamente nas disciplinas de currículo dos cursos de Pedagogia. Nossa proposta é renovar a importância de sua teoria para uma formação de professores comprometidos com a transformação crítica, tendo como foco principal a disciplina de Currículo que é componente obrigatório na formação de pedagogos. Além do referencial freireano, trabalhamos com autores que tratam de modo específico sobre o currículo, em uma perspectiva crítica claramente influenciada pelas ideias de Freire, como Ana Maria Saul, Antônio Gouvea Silva e Scocuglia. E também referências no campo da formação de professoras como André, Barreto e Gatti.

A inquietação é saber qual é o espaço para a dimensão freireana nas disciplinas de currículo? Considera-se a perspectiva de Freire como fundamental na contribuição de um perfil de docente crítico. Portanto, defende-se aqui que tanto no campo da formação de professores, como no campo específico curricular, há espaço para Paulo Freire, e até mesmo a necessidade mencioná-lo caso pretenda-se uma educação pautada pela transformação social.

Reafirmar a importância do pensamento freireano para o campo do currículo na formação de professores se justifica pela tensão explicitamente estabelecida com a busca de um currículo nacional que provavelmente provocará uma formação de cumpridores de roteiros curriculares. De acordo com Nóvoa:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores.

[...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocalizaram em vários contextos sociais e políticos.

[...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (apud Saul;Silva, 2014, p. 2067)

Assim, nosso objetivo é através de uma breve análise bibliográfica sobre a formação de professores e do campo da disciplina de currículo, explicitar como Freire permanece sendo atual e fundamental para a compreensão de um currículo que tenha como princípio a libertação e a transformação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMPO EM DISPUTA

A formação de pedagogos, historicamente, tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas nacionais. A formação de pedagogos no Brasil é um assunto complexo e marcado por instabilidade, disputas e intensos debates. Nesse sentido, é que se dispõe a pesquisar sobre o campo da formação de professores, tendo como eixo norteador a teoria curricular, especificada em disciplina escolar, nos cursos de Pedagogia presenciais.

O campo da formação de professores é uma questão fundamental na tentativa de encontrar soluções para os problemas existentes no processo educacional do Brasil. Por isso, propor uma discussão sobre essa temática, é uma forma de contribuir para a reflexão sobre que tipo de profissionais da educação deseja-se formar. Formação aqui deve ser compreendida como algo bem maior do que aspectos técnicos e metodológicos da prática docente (embora também importantes), e sim no âmbito da formação enquanto reflexão-ação que visem interferir na educação.

Consideramos fundamental esboçar aqui algumas considerações acerca do panorama dos cursos de Pedagogia na atualidade, relacionando com a dimensão curricular. Para isso, amparamo-nos nas amplas pesquisas realizadas por Gatti, Barretto e André (2011) bem como em artigo de Gatti (2010), no qual a autora procura sistematizar as duas pesquisas mencionadas e acrescentar novos dados e novas reflexões no campo da formação de professores. As pesquisas buscam resolver duas grandes e complexas questões: qual a situação da na formação inicial de professores? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades?

Já de antemão é notório e repetido por diversas vezes nas pesquisas, a fragmentação dos currículos como um dos problemas centrais nas licenciaturas da Pedagogia. E também “conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2010, p. 1363). Ao nos debruçarmos nestas pesquisas, foi possível constatar uma desarticulação e fragmentação do currículo dos cursos, bem como uma carga elevada de referenciais teóricos não raramente desvinculados com práticas educativas.

Vale ressaltar uma característica problemática apontada pela autora: a ambiguidade e pouca clareza nas ementas e nos próprios nomes das disciplinas. Em André, Barreto e Gatti (2011, p.58), nota-se a mesma percepção quanto à questão curricular dos cursos: “observou-se evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas”.

A formação de professores, assim como o currículo escolar, é um campo de disputas, pois envolve de certa forma a própria construção de uma concepção de educação que se pretende, e esta definição jamais será homogênea e consensual, um curso de Pedagogia passeia por diferentes correntes que defendem interesses e objetivos diversos no campo educacional. Vivemos com evidência a tensão entre a formação de um educador crítico ou um seguidor de roteiros curriculares pré-estabelecidos.

Um curso de Pedagogia, que formará futuros profissionais da educação, sabendo-se que a educação por si só, jamais é neutra, tem compromisso com que tipo de formação? Prepara seus alunos para transformação ou conservação da sociedade? Concebe a educação como ato político ou tem a pretensão da neutralidade no decorrer do desenvolvimento de suas disciplinas? E a disciplina de currículo inserida neste contexto, contribui de que maneira neste campo de disputas? Enfatizando uma tradição curricular mais voltada para a instrumentalização ou para a reflexão crítica? Preocupa-se sobremaneira com o “como fazer”, aproximando-se de uma concepção mais tecnicista, ou com o “por que?” “para quê?” e “para quem?” Estes questionamentos permeiam a temática aqui desenvolvida, que busca enfatizar especialmente a contribuição de Freire dentro deste contexto. A seguir, destaca-se alguns questionamentos de Freire que entende-se aqui como cruciais para a discussão do currículo, especificamente nas disciplinas voltadas à ele na Pedagogia, ou até mesmo extrapolando-as para além da formação de professores.

Moreira (2003) enfatiza que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre a formação do professorado e sobre sua prática. Como afirma o autor, não se pode pensar currículo sem refletir o professor e a sua formação. Não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer ao mesmo tempo o desenvolvimento do professor e, com ele,

o aperfeiçoamento das práticas escolares.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Segundo Saul e Silva (2009, p.238), a análise das obras de Paulo Freire nos permite perceber que “ele insiste no tema da docência sob diferentes ângulos, dando ênfase à importância da construção do conhecimento, da politicidade da educação, da negação do autoritarismo, da democracia, do diálogo, da comunicação, da relação teoria e prática”. Formação de educadores para Freire é continuada e permanente, e como apontam Saul e Silva (2009) implica a noção de que o ser humano é um ser inacabado e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”.

Para Freire (1996, p. 22) na formação permanente dos professores, o momento crucial é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa se tornar híbrido com a prática, em outras palavras, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.11).

No âmbito da formação de professores numa perspectiva transformadora, Freire e Shor (1986, p.48) explicitam claramente que quanto mais seriamente comprometido com a transformação o professor é, mais ele “tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem”. É evidente que o conhecimento científico não pode ser relegado a segundo plano na formação de professores numa perspectiva crítica, também não pode deixar de ser problematizado, no sentido de indagar que todo conhecimento também é historicamente produzido dentro de um campo de disputas entre distintas concepções de mundo.

A formação do educador, a partir de uma perspectiva freireana, é abordada em sua obra, segundo (SAUL e SILVA 2009, p. 16) de maneira “adjetivada”. Trata-se de uma formação permanente, mas que difere da ideia de formação continuada no sentido de reciclagem e de treinamento. A prática e a teoria andam sempre juntas, híbridas, nunca dicotomizadas. A questão do conhecimento é central tanto na contribuição de Freire ao currículo, como para a formação de professores. Neste sentido, Freire e Shor (1986) dão a dimensão da necessidade de abordar o conhecimento e a teoria, de forma problematizadora, ou seja, inserindo-os no âmbito das tensões e disputas que permeiam qualquer construção do conhecimento historicamente produzido.

O professor libertador em Freire não nega os conhecimentos padronizados, tão pouco nega que este padrão é construído, mas defende a necessidade de problematizá-lo para, assim, exercer sua ação docente de modo crítico. A criticidade é uma dimensão freireana indispensável à discussão do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa. Para Freire (2013), educar é um ato político, possui intencionalidade, ou seja, educação nunca é uma ação neutra. Deriva desta concepção que o currículo deve ir além da discussão de como se transmite/constrói o conhecimento, para se indagar a razão deste conhecimento e a quem serve.

Quando Freire, (1996, p. 14) caracteriza o educador crítico como “criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente”, torna-se necessário que o docente dos cursos de formação seja por si só um exemplo destas categorias, para que possa servir de estímulo aos estudantes, futuros professores. O educador libertador de Freire (2013), ao educar fundamentado no diálogo, não o faz para o educando, e sim com o educando, possibilitando assim que ambos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. Por isso mesmo, Freire (1996) explica que ensinar demanda inevitavelmente o respeito pelo saber de quem se está ensinando. A concepção crítica do currículo, que absorve as contribuições teóricas freireanas, tem muito a acrescentar aos cursos de formação de professores, sobretudo na oposição à concepção hegemônica de educação na atualidade.

Uma perspectiva crítica na formação docente é vital para a politização do papel do professor e a construção de uma educação transformadora sob pena de se manter a estrutura que naturaliza as desigualdades e a exclusão mantida entre os muros da escola que são reflexos do que ocorre na sociedade. A escola, obviamente, não é a chave para transformação da sociedade, mas pode ser importante aliada neste projeto transformador.

O educador libertador, segundo Freire e Shor (1986), deve se atentar para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. “Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas” (FREIRE, SHOR 1986, p.22). A crítica que a educação libertadora tem para oferecer “não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade” (FREIRE, SHOR 1986, p. 22).

Freire (1997) defende a profissionalização da docência como necessária, contra a desvalorização dessa profissão. A importância do professor para ele é central, não havendo possibilidade transformadora sem a presença deste, contudo, faz uma ressalva importante:

A educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola (FREIRE, 1997, p.35).

Dialeticamente, a educação não transforma a sociedade, mas ao mesmo tempo não há transformação que consiga ignorar a importância do processo educativo, e aqui vale sempre lembrar: para além da escola enquanto instituição. E nesse sentido, o professor bem como sua formação, são peças chave para uma educação que se pretende libertadora. Freire (1996) chama a atenção para a importância da formação do professor no sentido de buscar sempre a autonomia da escola. Para ele, a autonomia

é uma conquista, e não é doação. A autonomia não distanciará as escolas de um padrão nacional de qualidade.

Qualidade para Freire (1993a, p.42) é um conceito político: “exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, [...] da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos indagar em torno de que qualidade estamos falando”. Em outras palavras. “educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra” (FREIRE, 1993a, p.43).

Freire (1996) se mostra exigente em relação a formação do professor, o que é natural pois dedica a este profissional, como já mencionamos, crucial importância. Freire (1996) tece diversas recomendações a um perfil de docente que se pretende libertador. É preciso rigorosidade metódica, mas não só isso, é necessário respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação. É preciso ainda reflexão crítica contínua sobre a prática, ter consciência do inacabamento do homem, respeitar e buscar a autonomia do ser do educando, ter bom senso e humildade, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, e a sociedade não está fadada ao fatalismo. Faz-se necessário ainda ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido e ser capaz de intervir no mundo, para isso, exige do educador a compreensão de que a educação é ideológica.

... não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas” (FREIRE, 1993, p.38)

Tantas atribuições-sugestões encontram-se com Scocuglia (2005), quando este afirma que não se pode entender o pensamento pedagógico de Freire descolado de um projeto social e político. Uma formação de professores que absorva as contribuições teóricas de Freire, seja através de suas contribuições para a discussão curricular, seja através de seu pensamento pedagógico-político como um todo, terá muito a acrescentar na contribuição de um projeto de educação ancorado em valores de solidariedade, generosidade, diálogo, respeito à diferença e criticidade. Todos estes, conceitos fundamentais às discussões curriculares atuais.

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DE FREIRE NA DISCIPLINA DE CURRÍCULO

Após um levantamento de teses e dissertações, através do banco de teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), constatou-se apenas uma dissertação de Mestrado, cujo tema também se assenta sobre o currículo enquanto disciplina escolar, dos cursos de Pedagogia, no Estado de São Paulo. Trata-se da dissertação de Aida Ribeiro Martins Assunção, cujo título da dissertação é: A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. Nesta pesquisa, Assunção (2012) realiza um levantamento de como o currículo se insere enquanto componente curricular, nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.

Em sua dissertação, Assunção (2012) faz um levantamento de 17 ementas das disciplinas de Currículo que analisou, e chama à atenção a ausência absoluta de Paulo Freire nas bibliografias. Isso significa dizer que, não há diretamente nenhuma obra de Paulo Freire sendo indicada nem como obrigatória, nem como complementar, nas disciplinas de currículo analisadas pela autora, no Estado de São Paulo. Notadamente freireanos, os autores Henry Giroux e Peter McLaren, aparecem ambos apenas uma vez. As obras mais citadas são aquelas destinadas a análises de teorias curriculares, buscando didaticamente enquadrá-las em categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Neste sentido, as obras mais referendadas nas ementas são: Currículo, cultura e sociedade, de Tomaz Tadeu Silva e Antônio Flávio Moreira (4 vezes), Currículo: debates contemporâneos, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (5 vezes), Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo, de Tomaz Tadeu Silva.

É interessante mencionar também, a grande incidência do autor Gimeno Sacristán, presente nas seguintes obras: Compreender e transformar o ensino (2 vezes), Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? (1 vez), O currículo: uma reflexão sobre a prática (7 vezes). Cesar Coll com sua obra que aproxima o currículo do campo da psicologia, também é razoavelmente abordado (Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo, 4 vezes). É razoável pensar que Freire pode muito bem ser citado ao longo de outras referências acerca do currículo, sobretudo aquelas destinadas a resumir concepções curriculares distintas. Ainda assim é importante refletirmos sua ausência absoluta nas referências a partir de uma hipótese: a teoria freireana em nada contribui para a teoria curricular?

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A TEORIA CURRICULAR

O currículo em uma perspectiva freireana, para Scocuglia (2005, p.82) deve ser “entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita”. O autor menciona algumas temáticas que estabelecem uma relação entre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo.

(a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o “saber da experiência feita” enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e) currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular. (SCOCUGLIA, 2005, p.82)

O autor enfatiza que todos estes temas elencados, são partes constituintes de um conjunto de ideias sobre currículo, de

modo que não podem ser vistos separados, mas sim, entrelaçados. A concepção freireana de que a relação que o sujeito estabelece com o mundo precede o conhecimento da palavra, faz com que este homem, sujeito de relações, está no mundo de forma inacabada. Ele é “capaz de ir além, de projetar-se (...) de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (FREIRE, 1993, p. 18). Esta concepção retirada de sua primeira obra, nunca foi essencialmente modificada por Freire, que sempre manteve como princípio a visão de homem como sujeito histórico, inacabado, que está sempre sendo, e portanto pode ser mais.

Para Scocuglia (2005) reside nesta questão, uma ideia implícita de que os conteúdos escolares bem como os fundamentos epistemológicos que constituem-se o alicerce do currículo, precisam vincular-se às culturas e experiências de vida dos sujeitos educacionais envolvidos na construção curricular: educadores, educandos, comunidade, pais, etc. O autor dá um ilustrativo exemplo de como isso se materializaria:

... suponhamos que uma determinada escola esteja trabalhando o conteúdo corpo humano. Ora, todos os atores envolvidos têm experiência cotidiana, de vida, com esse objeto de conhecimento. Onde o processo educativo pretende chegar com esse conteúdo? A resposta óbvia é que se quer chegar num conhecimento cada vez mais elaborado (rigoroso, científico). Partindo de que, de onde? A resposta que se suporia lógica é pouco aplicada na prática: deveria partir do conhecimento do mundo, da “experiência feita”, como diz Freire, para conquistar o conhecimento elaborado. Em outras palavras, o conhecimento do organismo humano, do seu funcionamento, dos seus sistemas etc, deveria ter como ponto inicial o conhecimento prático, do senso comum, que todos possuem sobre os mecanismos que fazem funcionar cada parte do nosso corpo, experimentado desde a mais tenra idade. Ademais, o conteúdo corpo humano, enquanto objeto de conhecimento das ciências físico-química-biológicas, não existe sem estar contextualizado (e problematizado) social, política, econômica e culturalmente. Sem estes contextos como poderíamos compreender, por exemplo, o fato de que os corpos humanos na região Nordeste do Brasil vivem aproximadamente 50 anos, em média, e no sul do país mais de 70 anos? (SCOCUGLIA, 2005, p.83).

Neste exemplo, o autor evidencia que há um saber elaborado que tem como ponto de partida um saber do mundo. Várias descobertas científicas originaram-se justamente de observações absolutamente corriqueiras do cotidiano. Ou seja, evidente de que os saberes comuns e os científicos são diferentes, mas não no sentido de hierarquização, e sim no sentido de naturezas distintas, e justamente por isso, ambos são de extrema importância.

Para Freire (1992), não se deve criar dicotomias entre o saber do senso comum, cotidiano, e o saber mais sistemático, científico. Do mesmo modo que não se deve desvalorizar o primeiro, tampouco pode-se desconsiderar o segundo. “No fundo, a discussão sobre estes dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidos se percebidas e captadas em suas relações contraditórias. Nunca isoladas, cada uma em si mesma. Nem teoria só, nem prática só” (FREIRE, 1992, p.83).

Scocuglia (2005) lembra dos “círculos de cultura” elaborados por Paulo Freire, que possibilita que o cotidiano cultural, sobretudo das camadas populares, tornem-se parte integrante de um currículo que contempla também todo o conhecimento científico construído historicamente. De modo que este currículo possa pertencer também a todos que contribuem no processo educativo. Este sentimento de pertencimento em relação à construção do currículo, pode ser um estimulador de um sentimento de pertencimento ainda mais amplo: relativo à escola, ao processo educativo como um todo. Em outras palavras, “se educandos e educadores, pais e dirigentes, [...] sentirem que o processo de conhecimento e de educação lhes pertence e, não, aos outros, como de costume, teríamos um terreno fértil para construção do sucesso qualificado crescente dos processos educativos” (SCOCUGLIA, 2005, p.84).

O currículo, através de uma perspectiva freireana, torna-se crítico e reflexivo na medida em que pertence aos protagonistas do processo educativo, que ao se verem contemplados ali, podem finalmente perceberem-se como partícipes e não como espectadores do processo educativo. Nesse sentido, a ênfase que Freire dá à questão do conhecimento, torna-se central para a discussão de sua contribuição para a teoria curricular. Na perspectiva de Freire (2013, 1997) o conhecimento e a aprendizagem precisam ser vistos como processo de mediação nas relações entre educador e educando. Esta mediação se dá dentro de uma dimensão dialógica, cuja construção do currículo se faz “com” e não “para” alguém.

A construção curricular não deve ser uma transmissão dos supostos detentores do saber, e sim uma permanente troca entre todos os sujeitos escolares que possuem o direito de escolher, optar, opinar, refletir e divergir, pois o conhecimento, bem como o currículo, não são exclusividades de especialistas, de dirigentes, ou até mesmo dos professores. Eles pertencem também aos educandos, que devem ser chamados a construí-lo, a problematizá-lo, e não limitarem-se a consumi-lo através de uma imposição de cima para baixo.

Como lembra Scocuglia (2005, p.85), “é isso que Freire defende desde a denúncia da educação ‘bancária’ que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma educação problematizadora”. A educação bancária, como aponta Freire (2013), além de quebrar a relação dialógica entre educador e educando, silenciando o segundo, e dando ao primeiro o papel de detentor do conhecimento, ainda resulta em uma pedagogia que enfatiza a resposta pronta, em detrimento da pergunta. Sendo assim, não pode o currículo se limitar a um conjunto de conhecimentos e conteúdos prestes a serem depositados em alunos passivos, prontos a receber todo este depósito.

Um currículo bancário seria aquele em que o saber é uma espécie de doação dos que se julgam sábios e aptos a transmiti-los, para aqueles que nada sabem, que nada acrescentam. Esta falsa doação, como diz Freire (2013), é um importante instrumento

de dominação e opressão. A construção curricular que se pretende problematizadora, além de ser coletiva e dialógica, centra-se em perguntas e problemas, dentre os quais destacam-se: “O problema fundamental, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (FREIRE, 1992, p.110).

Ao passo que Scocuglia (2005, p.86) complementa: “quem deve escolher os conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos é respeitado? Os diálogos e saberes serão validados?”

A construção democrática do currículo, a partir da percepção de que essa construção deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo, traz em sua essência uma pedagogia dialógica, crítica-reflexiva. E, é nesse aspecto que Scocuglia (2005) aponta para a necessidade crucial da reeducação dos educadores, que precisa estar permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas. “Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis” (SCOCUGLIA, 2005, p.87). Em outras palavras, os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir e reconstruir o currículo, juntos com todos os sujeitos do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos hoje intensos debates educacionais tendo o currículo como ponto central: unificá-lo para garantir uma base comum nacional e diante disto, como garantir as peculiaridades culturais? Como garantir que não transformaremos a educação numa padronização que anula a autonomia, abafa a transformação social e ignora os saberes dos educandos? As reflexões de Freire tornam-se necessárias se pretendemos uma formação de professores comprometida com a transformação social, com a crítica às homogeneizações que só fazem anular a pluralidade de saberes, e contribuem para legitimar o modo dominante de se pensar o conhecimento, a cultura, a própria Pedagogia. É fundamental resgatar Freire também para a discussão do currículo, de modo a democratizá-lo, coletivizá-lo, colocá-lo a serviço do diálogo e da conscientização transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernardete Angelina. Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- ASSUNÇÃO, Alda Ribeiro Martins. A Inserção do Componente Currículo nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993a
- FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. 7ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003
- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2064 - 2080 out./dez. 2014.
- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, v.6, p.81-92.

O IMAGINÁRIO SOCIAL DOS EDUCADORES EM MOVIMENTO (DÉCADA DE 1980)

Maria das Neves de Medeiros - IFESP/RN - Brasil
neves.medeiros@uol.com.br

Marlene Fernandes Ribeiro - IFESP/RN - Brasil
marlenefribeiro@ig.com.br

Waldelucia Palhares De Souza - IFESP/RN - Brasil
waldelucia@hotmail.com

RESUMO

O presente projeto pretende evidenciar o imaginário de luta e a atuação de educadores e educadoras na política, analisando os valores, as atitudes e comportamentos relacionados à construção da cidadania e da emancipação social no espaço público, na década de 1980. Para esta análise recorre-se a diversas fontes de pesquisa, tais como impressos jornalísticos do Rio Grande do Norte, entrevistas, análise de discursos, registros fotográficos, entre outros. Privilegia-se as categorias: imaginário social, educação e política, na perspectiva de destacar os avanços e permanências de bandeiras de lutas, frentes as demandas sociais que o governo popular nos apresenta. Dentre as temáticas contemporâneas, merece destaque, mais verbas para a educação, propostas de trabalho pedagógico que permita a religação de saberes. Optamos pelo referencial teórico a pedagogia emancipatória de Freire, que permite aos envolvidos no processo reconquistar a linguagem, tomar a palavra, analisar os significados e se recolocar histórica e socialmente, de modo a produzir a emancipação e elevá-las a uma participação na vida civil. Utilizaremos, para tanto, os conceitos: diálogo, participação e emancipação, na perspectiva freireana. Compreendendo Diálogo como a possibilidade de desvendamento da realidade circundante através da reflexão e consequente atuação nesse mundo, transformando-o, num processo constante de melhoria das condições de vida, de alargamento dos espaços de participação. A Participação enquanto ação de sujeitos em processos coletivos que envolvem tomada de decisão, com vistas à mudanças. A emancipação decorre da participação de sujeitos nos processos coletivos, implica rupturas e busca constante de autonomia. De modo a construir uma sociedade de direito, democrática e cidadã, contra a alienação, sob todas as formas.

PALAVRAS CHAVE: Imaginário - Educação, Política e Movimentos Sociais.

O presente artigo pretende evidenciar o imaginário de luta e a atuação de educadores e educadoras na educação, nas lutas dos educadores através dos movimentos sociais, na década de 1980. Os movimentos sociais enquanto espaço possibilita a formação política dos docentes envolvidos no processo de luta, e como consequência dessa participação, uma prática docente que tem suas bases nas ações coletivas.

Ressalta-se na pesquisa os valores, as atitudes e comportamentos relacionados à construção da cidadania e da emancipação social no espaço público. Para esta análise recorre-se a diversas fontes de pesquisa, tais como impressos jornalísticos do Rio Grande do Norte, entrevistas, análise de discursos, registros fotográficos, entre outros. Privilegia-se as categorias: imaginário

social, educação e política, na perspectiva de destacar os avanços e permanências de bandeiras de lutas, frentes as demandas sociais que o governo popular nos apresenta.

Compreende-se que a inserção nos movimentos sociais permite aos seus participantes, novas formas de pensar as questões sociais, bem como, a elaboração de novos saberes, construídos nos processos das relações sociais dos movimentos e das organizações da categoria de professores. A proposta aqui é, portanto, analisar os aspectos do imaginário social que perpassam a prática docente e a militância nos movimentos, nas gestões e nas organizações da categoria, através dos seguintes conceitos: diálogo na perspectiva freireana, participação e emancipação.

Diálogo na perspectiva freireana é a possibilidade de desvendamento da realidade circundante através da reflexão - dos sujeitos sobre si próprios e suas relações com o outro e com o mundo - e consequente atuação nesse mundo, alterando-o, transformando-o, num processo constante de melhoria das condições de vida, das relações sociais, de alargamento dos espaços de participação. Participação é a ação de sujeitos em processos coletivos que envolvem tomada de decisão, com vistas a mudanças. A emancipação decorre da participação de sujeitos nos processos coletivos, nos quais são provocados a refletir, possibilitando um novo agir sobre a realidade, o que implica em rupturas e busca constante de autonomia.

Esses elementos se constituíam nas bases estruturantes dos movimentos sociais na década de 1980, frente a conjuntura social da ditadura militar e das relações verticais estabelecidas pelos poderes instituídos. Diante de um quadro de silêncio e autoritarismo, no qual as ideias de democracia eram consideradas subversivas, o levante popular por liberdade da sociedade organizada, em sindicatos, associações e agremiações estudantis, dentre outras modalidades, permitiu aos cidadãos visualizar um novo modo de agir na sociedade.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela efervescência dos movimentos sociais contra a ditadura militar, oportunidade, em que, os trabalhadores organizados, exigiam mudanças no quadro político brasileiro. Movimento que consolidou a criação de centrais sindicais, do partido dos trabalhadores, dentre as lideranças sindicais, destaque para o metalúrgico - torneiro mecânico - do ABC paulista, Luís Inácio Lula da Silva, que depois de quatro candidaturas foi eleito presidente do Brasil, em 2002.

O imaginário social deste período era representado pelos movimentos sociais, que defendiam várias bandeiras de luta: Diretas já, reivindicando eleições para presidente do Brasil, senadores e demais cargos políticos. Como fruto desses movimentos, muitas mudanças ocorreram: a abertura política, ainda no governo militar, para os exilados políticos; a eleição, embora ainda indireta, para presidente da república, na qual foi eleito o senador Tancredo Neves, que morreu antes de assumir, ficando no cargo o vice-presidente, senador José Sarney.

Nessa conjuntura social surgiram várias bandeiras de luta: Diretas já, reivindicando eleições para presidente do Brasil, senadores e demais cargos políticos. Como fruto desses movimentos, muitas mudanças ocorreram: a abertura política, ainda no governo militar, para os exilados políticos; a eleição, embora ainda indireta, para presidente da república, na qual foi eleito o senador Tancredo Neves, que morreu antes de assumir, ficando no cargo o vice-presidente, senador José Sarney natural do Maranhão.

Efervescência social que possibilitou o fortalecimento das organizações civis, enquanto espaços de prática social do diálogo, estímulo a participação de sujeitos que acreditavam neste caminho político para a emancipação. Os educadores e intelectuais imbuídos desse imaginário (espírito de liberdade), encaminhavam em todo o país, debates, conferências e congressos, no sentido de preparar quadros para disseminar as ideias de democracia, autonomia e emancipação dos sujeitos organizados.

Assim sendo, o imaginário, na época, compreendia um conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente nos movimentos sociais.

Os educadores, por sua vez, participavam ativamente dessa movimentação, desempenharam importante papel neste momento histórico, sobretudo, através da organização sindical, reconstruindo a luta, repensando práticas, concebiam a luta enquanto espaço de formação e de poder.

Desse modo, foi desencadeado em todo o país o sentimento de reivindicações, exigindo mudanças em todos os sentidos, na educação, na constituição federal, nos estatutos das entidades da categoria, instituindo no país novas lutas que exigiam novas formas de enfrentamentos e novas formas de organização.

Na metade da década de 1980, a unificação era a principal bandeira de luta de professores, orientadores e supervisores educacionais, com o propósito de unir forças na luta pela educação de qualidade, reconhecimento e qualificação profissional.

Nessa configuração educacional, as entidades representativas de educadores do Rio Grande do Norte, enquanto defensoras da unificação, participavam ativamente dos congressos em nível nacional, na perspectiva de assumir cargos importantes nas diversas entidades nacionais, com a finalidade de mudar o caráter assistencialista das mesmas, para torna-las fortes espaços de luta.

No Rio Grande do Norte, os educadores organizados nas associações dos educadores, Associação de Professores do Rio Grande do Norte - APRN; Associação dos Orientadores do Rio Grande do Norte - ASSOERN e a Associação de Supervisores do RN - ASSERN, através dos encaminhamentos das confederações e federações nacionais, discutiam e deliberavam coletivamente, tendo como metodologia a participação coletiva, garantida pelas ações empreendidas, quais sejam, estudos por escola, por zonas ou regionais e por pólos na capital, entre outras, surgidas no percurso.

Nesse sentido, os(as) educadores(as) do RN, buscavam ocupar os espaços políticos de luta em nível nacional, oportunidade em que se fazia representar através de delegações, nas atividades regionais e nacionais, com a responsabilidade de garantir o diálogo, enquanto pronúncia dos nossos ideais, a participação em busca da emancipação das classes populares, tendo como um dos estruturantes para a liberdade, a educação.

Se no ABC paulista tinha seus líderes metalúrgicos, no RN diversas lideranças de educadores representavam o imaginário da sociedade democrática, justa e igualitária, dentre essas destacamos os(as) professores(as): Manuel Júnior Souto (presidente da Associação de Professores do Rio Grande do Norte - APRN), Francisco das Chagas Fernandes, Fernando Mineiro, Mariana Guimarães, Jeci Bulhões (APRN), Vilma Geruza de Oliveira (presidente da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais - FENOE), Rosanália de Sá Leitão Pinheiro (Associação de Orientadores Educacionais do RN), Márcia Maria Gurgel Ribeiro

(presidente da ASSOERN), Maria de Fátima Bezerra, Ivanete Oliveira dos Santos e Marise Paiva de Moraes (articuladoras de todo o processo de unificação das entidades de educadores), Lucinete Araújo (representante dos Orientadores Educacionais de Mossoró) Maria Rodrigues e Maria de Fátima Cardoso (dirigentes da Associação dos Supervisores Educacionais do RN - ASSERN), dentre outros, que no decorrer da pesquisa terá o seu espaço de interlocução.

Em 1987, a então presidente da Associação de Orientadores Educacionais do Rio Grande do Norte - ASSOERN, a orientadora Vilma Geruza de Oliveira, foi eleita em congresso ocorrido no estado do Rio de Janeiro, presidente da Federação Nacional de Orientadores Educacionais - FENOE. Esta eleição tinha dois objetivos fundamentais, conduzir a filiação da entidade a Central Única dos Trabalhadores - CUT e o encaminhamento da unificação, principal bandeira da ASSOERN e da Associação de Professores do Rio Grande do Norte - APRN.

Com a unificação, que ocorreu em 1989, as assembleias passaram a ter nova dinâmica, primeiro ocorriam as específicas de orientadores e supervisores e depois as assembleias gerais para juntamente com os professores coordenar, inclusive compondo a mesa dirigente da assembleia. A participação dos diretores dos especialistas na mesa coordenadora dos professores, não ocorreu de forma simples, mas conforme as entidades de especialistas demarcavam espaço nas atividades, se inserindo em todos os espaços de discussão, foi conquistando sua credibilidade e respeito pelos professores.

Todos os documentos elaborados neste período tinham como objetivo suscitar o exercício do diálogo como forma de construir consciência crítica dos participantes, bem como pouco a pouco envolver a todos na luta, de modo a suscitar uma nova mentalidade entre os educadores, na busca da autonomia e emancipação dos sujeitos do processo educacional.

As atividades desenvolvidas buscavam também repensar a prática educativa na perspectiva de estabelecer novas relações no interior das escolas, tendo como base o diálogo e a participação coletiva da comunidade escolar.

Nesse processo era fundamental, a formação de multiplicadores desses ideais para que os mesmos, em seu cotidiano do fazer pedagógico, imprimissem um novo modo de pensar a aprendizagem, os conteúdos, sob novas bases.

Busca realizada a partir do estudo de diversos intelectuais que se constituíam a base de leitura, reflexão e inserção dos sujeitos nesse processo de luta, dentre eles, Paulo Freire; Florestan Fernandes; Dermeval Saviani; Antonio Gramsci; Moacir Gadotti; Marilena Chauí, entre outros intelectuais. Autores esses que contribuíram com os debates e mudanças através de suas atuações e análises acerca da realidade social e educacional brasileira, que permitiam ao coletivo de educadores entender os principais conteúdos programáticos das pautas reivindicadas.

Para Freire (2005), “o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, percebe a realidade como processo”, dessa forma, o movimento de educadores buscava fundamentar os sujeitos inseridos no processo coletivo das lutas sociais.

As atividades desenvolvidas na luta foram: estudo de pólo (por zonas na capital e regionais no interior do estado); conferências nacionais e estaduais; assembleias por entidade (Professores, Orientadores e Supervisores) e gerais (todos numa pauta comum); congressos, entre outras, a depender da demanda da luta.

Uma das atividades desenvolvida por este grupo de educadores, denominada - Estudo de pólo, obteve repercussão significativa do ponto de vista da amplitude e de espaço coletivo, que objetivava o exercício do diálogo, na perspectiva freireana, bem como de socialização das ideias coletivas que perpassavam a profissão docente.

A princípio, os estudos de polo foram pensados e organizados, especificamente pelas entidades de orientadores e de supervisores, posteriormente a ideia foi encampada pelos professores, através da APRN, para tanto a atividade acontecia nas escolas centrais de cada zona da cidade do Natal. Na zona norte a escola polo era a E. E. Varela Barca, na zona oeste a E. E. Francisco Ivo, zona sul E. E. Prof. Floriano Cavalcanti e era realizada pro turno. O estudo contava com a colaboração intelectual das professoras, Maria Salonilde Ferreira, Jacy Cavalcanti e Eva Cristini Arruda Câmara, entre outras, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Dentre os objetivos desses estudos, esteve o repensar do papel dos especialistas na realidade educacional brasileira, fundamental para a conjuntura da educação, na perspectiva de socializar as preocupações que perpassavam a categoria em todo o território nacional, inclusive com a extinção autoritária desses profissionais por alguns governos estaduais, como no caso de Goiás. Outro ponto de pauta desses estudos, diz respeito a unificação dos trabalhadores em educação, esta possibilitaria a adesão dos professores em nossa defesa, uma vez que no interior das escolas, os professores consideravam esses profissionais descartáveis (supervisor pedagógico e orientadores educacionais).

Como fruto desses estudos, foi se delineando uma importante questão para os especialistas, a de ser o articulador da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, instrumento organizativo da escola; participar ativamente da organização do Conselho da escola, que deveria ser o órgão coletivo e deliberativo da escola; Orientador da organização estudantil, entre outros coletivos. Estas organizações foram se constituindo de forma pontual, a medida que os educadores iam compreendendo e aderindo a essas ideias.

Ao final de cada mês, todas as zonas tinham sido trabalhadas e uma reunião geral era realizada para sistematizar as propostas advindas das bases e articuladas novas questões para os próximos encontros, que ocorria a cada dois meses. Essa dinâmica permitiu maior diálogo e participação dos educadores envolvidos no processo, realimentando o grupo coordenador para a próxima atividade.

As conferências estaduais regionais e nacionais eram utilizadas para aprofundar o debate em torno dos temas e conteúdos escolhidos pela categoria, a referida conjuntura apontava para a unificação, a extinção dos especialistas (a quem favorecia naquele momento?), entre outros pontos inerentes ao cotidiano escolar.

Os articuladores do movimento de educadores da década de 1980, acima referidos, ao retornarem a prática docente, traziam consigo uma nova forma de pensar e reorganizar o dia-a-dia da escola, uma vez que, a dinâmica dialógica do movimento possibilitou aos mesmos, incorporar o sentido do que seja coletivo, e ousar em afirmar que há uma relação salutar entre a formação docente e a participação de educadores nos movimentos sociais.

Outro dado da pesquisa se refere a atuação de parte dos educadores acima referidos, quando convocados a contribuir com o movimento por uma educação de qualidade socialmente referenciada, nos fóruns, nas instâncias e organizações educativas, se colocando enquanto possibilidade de articular esforços, de modo a decidir e romper com as práticas educativas manipuladoras.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maxwel Monteiro. Espaços de formação do profissional de educação: saberes e movimentos em rede. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (coleção Rumos da cultura moderna, v. 52).

FERREIRA, Nilda Tevês.; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Imaginário Social**: revendo a escola. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. p. 89-116.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção da Nossa Época; v. 5).

RAMOS, Antonio da Conceição. JUC: formação na prática política-educativa (1958-1964). In: **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**: movimentos sociais e educação. Natal: EDUFRRN, 1997. p. 155-169.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte - SINTE-RN**: avanços, permanências e rupturas (1989 - 2009). Natal, 2010.

_____. **A Dimensão Educativa dos Movimentos Sociais de Professores e a Prática Docente** - Década de 1980. Natal, 2010.

SOUZA, João Francisco. Os movimentos sociais populares como “lócus” pedagógico. In: **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**: movimentos sociais e educação. Natal: EDUFRRN, 1997. p. 47-60.

DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA NO CEARÁ.

Maria Eleni Henrique da Silva.

(Universidade Federal do Ceará; Ceará; Brasil; melenih@hotmail.com).

Raphaell Moreira Martins.

(Universidade Federal do Ceará; Ceará; Brasil; raphaell_martins@hotmail.com).

Eixo 1 – Prática Educativa e Educador Sujeito Pensante.

RESUMO

O percurso da Educação Física Escolar pela perspectiva histórica, pelo menos no campo das práticas pedagógicas até antes da década de oitenta do século passado, o corpo na Educação Física era silenciado. Dessa forma, insiste na pertinência da dialogicidade como elemento necessário nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, desvelar a práxis corporal através e pelo diálogo. A intenção desse estudo é investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de Ensino Médio, nas escolas do Município de Caucaia. A perspectiva metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o enfoque qualitativo. A característica dessa pesquisa foi descritiva e exploratória. O cenário do estudo foi o Município de Caucaia, faz parte da primeira Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Os Professores-colaboradores foram quatro: Potira; Cumbuco; Tabapua e Icaraí. A análise dos resultados será realizada com base na técnica de análise temática para determinação de categorias. O estudo traz resultados pertinentes para serem discutidos e reconfigurados de acordo a necessidade acadêmica. Observam-se situações onde se evidencia os princípios dialogais, em destaque para a amorosidade que é um sentimento forte na dialogicidade foi verificado na ação de todos os professores observados. Percebem-se professores que fazem do diálogo elementos fundantes de sua aula. Pelo que foi visto, respondido via entrevistas, a postura dialógica só promove aspectos significativos para a educação física. Esses resultados são mostras de que a mudança já ocorre nas aulas de educação física. O que mais se tentou nesse trabalho ao longo de toda investigação foi assumir que os professores de educação física podem promover o diálogo em suas aulas.

Palavras-chave: Dialogicidade. Educação Física. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O percurso da Educação Física Escolar pela perspectiva histórica, pelo menos no campo das práticas pedagógicas até antes da década de oitenta do século passado, o corpo na Educação Física era silenciado. Quando se utiliza o termo silêncio, é no sentido de apesar de movimentado e estimulado, em exercícios físicos, não se pronunciava o mundo, ou não pronunciava o corpo em si, não foi pronunciado como se deseja ou pretende-se. A história da Educação Física impulsiona a pensar novas perspectivas de ser e estar no mundo.

Propor o diálogo não é uma tarefa simples se for com o objetivo de desejos maiores, no Ensino Médio o estudante já passou por um tempo razoável na escola, sendo (de)formado, dessa forma, os estudantes adotam posturas opostas ao diálogo, essa negação pode dificultar bastante inovações pedagógicas. Para Freire e Faundez (1985), os estudantes já se acostumaram ao professor, hierarquicamente, ser o detentor da verdade, ele é o sábio, e, portanto, não aceitam o diálogo. Para os estudantes o diálogo é sinal de fraqueza do professor, a modéstia no saber é mostra de fraqueza e ignorância.

No entanto, Freire (2013, p. 108), alerta de forma objetiva que, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Dessa forma, insiste na pertinência da dialogicidade como elemento necessário nas aulas de Educação Física em nível de Ensino Médio, desvelar a práxis corporal através e pelo diálogo.

Existem várias críticas sobre o método dialógico, os mais citados direcionam na falta de sistematização da dialogicidade, a diminuição da responsabilidade do professor e focando o processo de aprendizagem só nos estudantes. A dialogicidade não possibilita aos estudantes, as condições de se preparar para provas de vestibulares e concursos. Essas críticas em determinadas condições são as mesmas para a Educação Física enquanto componente curricular, mais uma razão de unificar a dialogicidade e a Educação Física para modificar esse imaginário que permeia a sociedade. O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche no do acaso entre professor ou professora e estudantes (FREIRE, 1992).

A dialogicidade já vem sendo articulada na Educação Física nas pesquisas de (LIMA E GONÇALVES JUNIOR, 2006 ; CARMO E GONÇALVES JUNIOR, 2008 ; CARMO e GONÇALVES JUNIOR, 2011). Porém, o referido estudo tem como interesse as aulas de Educação Física no Ensino Médio e tendo como referência básica Freire (2013) e os pressupostos da dialogicidade. Para haver o diálogo, seis pressupostos são imprescindíveis: amor; humildade; fé nos seres humanos; confiança; esperança e pensar verdadeiro/crítico. Não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos seres humanos. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os seres humanos o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos seres humanos. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mais direitos de homens e mulheres. O diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos seres humanos. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro/pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2013).

A necessidade de pesquisar a dialogicidade na Educação Física Escolar se justifica pelo esgotamento de estudos relacionando as duas temáticas no Ensino Médio. A relevância é oportunizar outros entendimentos sobre o diálogo e vale ressaltar que a dialógica já compreende que o diálogo também é corporal e sensível. Sendo assim, a intenção desse estudo é investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de Ensino Médio, nas escolas do Município de Caucaia.

METODOLOGIA

Com base no objetivo proposto por esse estudo, de é investigar evidências de uma prática dialógica no ensino da Educação Física, em nível de Ensino Médio, nas escolas do Município de Caucaia, a perspectiva metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa e, para melhor definição dos instrumentos de investigação, foi o enfoque qualitativo.

Por esse motivo, a característica dessa pesquisa é descritiva e exploratória. Uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. Uma pesquisa descritiva colocará a questão dos mecanismos e dos atores por meio da precisão dos detalhes, ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas (POUPART, 2008).

O cenário do estudo foi o Município de Caucaia, faz parte da primeira Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (CREDE - 1), os Professores-colaboradores do estudo foram, nesse estudo identificados pelos nomes dos principais bairros do Município de Caucaia - CE, essa identificação, isenta o sexo, e o bairro não significa a localidade da escola onde o professor trabalha, a proposta de utilizar os nomes dos bairros é ambientar-se ainda mais ao Município em todas as dimensões. Esses professores-colaboradores foram selecionados a partir das análises de questionários iniciais, foram quatro professores: Potira; Cumbuco; Tabapua e Icaraí.

Para estruturar com maior cuidado esse longo período de investigação, definem-se etapas de intervenção e instrumentalização adotada em cada período de exploração do campo, as etapas são: 1) Aproximação do campo de pesquisa e dos professores-colaboradores (questionário); 2) Retorno ao campo para escolha dos professores-colaboradores para maior inserção e reconhecimento da prática pedagógica dos professores para verificar a contextualização do ensino e a dialogicidade (observação; diário de campo; ficha de observação); 3) Dialogando através de entrevistas para fechar lacunas das observações.

A metodologia adotada no período de exploração do campo de investigação foi a seguinte: a) aplicação do diário de campo; b) transcrição do diário de campo com levantamento de pontos relevantes da aula; c) responder a ficha de observação; d) levantamento de temas da ficha de observação. Em todas as aulas seguia esse mesmo processo de estruturação das observações.

A entrevista foi realizada posteriormente as observações, após um período breve de um mês de análise das observações, foram marcadas as entrevistas e as perguntas tinham como base as análises das entrevistas. Fez-se a entrevista com o sentido de sistematizar melhor as observações, dar uma diretividade as lacunas das observações e principalmente dar oportunidade de voz aos professores-colaboradores de apresentarem ou confirmarem o olhar sobre sua prática pedagógica nas dimensões

da contextualização e da dialogicidade. Após as transcrições das entrevistas enviamos o arquivo via e-mail para os professores analisarem e fazerem alterações ou complementações, mas nenhum professor retornou os arquivos.

Para a apresentação dos resultados, informa-se que os mesmos podem ser possíveis através de um trabalho que tem por base os materiais a serem analisados, advindos das várias produções dos participantes. A análise dos resultados será realizada com base na técnica de análise temática para determinação de categorias (MINAYO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Então, apresenta-se como foram observados e discutidos os princípios do diálogo no estudo. O princípio do amor é difícil identificar pela própria estrutura burocrática e rígida que a escola obriga os professores e estudantes conviverem, esse sentimento não se expressa facilmente numa exposição de conteúdo, até quando os professores faziam intervenção sobre valores humanos, não se pode concluir como ato amoroso.

Analisando as respostas dos professores na entrevista, quando questionado se consideravam um professor amoroso? O professor Potira se sente um docente amoroso por interagir realmente com os estudantes, “por que, tenho essa relação com o aluno não sendo um professor ditador. E conversar realmente e ter essa interação, saber o que está indo bem, o que está indo ruim”. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa dos sujeitos e que não possa verificar-se na relação dominação (FREIRE, 2013, p. 110).

O professor Cumbuco, também, se sente um docente amoroso, por ser uma pessoa solícita aos alunos em todos os sentidos, “sempre digo aos meus alunos, de qualquer coisa que precisar pode perguntar. Pode perturbar de qualquer jeito, estou aqui para ajudar”. O amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa (FREIRE, 2013, p. 111).

O professor Tabapua afirma ser um docente amoroso, por gostar de estar na escola, por se sentir muito bem com a convivência com os estudantes, “gosto de estar na escola, gosto dessa convivência com os alunos, não imaginava que gostaria dessa área e acabei gostando. Se essa forma amorosa é o contato amigável com todos os alunos, no caso seria um professor amoroso”.

O professor Icarai, se considera amoroso na sua prática pedagógica, por se sentir bem no que faz, vai para a escola com o sorriso aberto, observa o retorno dos alunos, é feliz por contribuir efetivamente na formação dos estudantes:

“Considero, por que me sinto super bem no que faço me identifico com a disciplina, não me sinto frustrado, venho trabalhar todos os dias com o sorriso aberto, é um trabalho que não considero árduo, em virtude disso me sinto feliz em dar minhas aulas, em ter o retorno dos alunos, em estar conversando com os estudantes, me sinto feliz em estar contribuindo não só em questão do conhecimento propriamente dito” (Professor Icarai).

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2013, p. 111). Todos os professores entrevistados se consideram amorosos. Pontos que fortalecem sua amorosidade, interação efetiva com os estudantes, estar sempre disponível para os estudantes, essa abertura é fundamental para que o afeto coexista entre professor e estudante. Gostar de estar na escola, trabalhar com o sorriso aberto e se sentir bem com a presença dos estudantes. Se o ambiente de trabalho é um local que os docentes se sentem acolhidos e satisfeitos, esse humor positivo transparece nas aulas. A felicidade por poder contribuir efetivamente na formação dos estudantes, o sentimento de pertencimento e de contribuição na trajetória de outros é algo que podemos considerar predominantemente amoroso por parte dos professores observados.

Já sobre a humildade é mais latente de se observar nas aulas, tanto por parte dos professores que assumem perante as turmas certas limitações, tais como, dificuldade de discutir alguns conhecimentos e responder questionamentos anunciados pelos estudantes. Os estudantes não se sentem menores por reconhecer seus limites em algumas atividades, como exemplo, na apresentação de seminários. Nos ocasiões possíveis os professores valorizaram os potenciais dos estudantes com elogios verbalizados e semblante de satisfação. Segundo Freire (2013, p. 111) o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

As respostas dos professores quando questionado na entrevista, se consideravam professores humildes? O professor Potira se considera humilde por se colocar em igualdade com os estudantes, sua postura é de facilitador da aprendizagem, “por que me vejo no mesmo grau de igualdade com o aluno. Sou praticamente um facilitador da aprendizagem. Não estou lá como um ditador, estou como um facilitador”. O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e tolerância (FREIRE, 2011, p. 65).

O professor Cumbuco, também se considera humilde, pela realidade da escola indígena ser a simplicidade, “principalmente quando se está na escola indígena. Se estou na escola indígena venho na simplicidade. Na escola indígena a realidade é simplicidade”. A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo (FREIRE, 2013, p. 112).

O professor Tabapua, afirma sua humildade na sua postura tranquila e sem imposições na sala de aula, “na sala de aula sou bastante humilde, procuro trabalhar com os estudantes de forma tranquila, quando ocorre barulho, tento contornar da forma mais tranquila possível, não tento impor a minha posição de professor, como forma de humilhar ninguém”.

O professor Icarai se diz bastante humilde por estar sempre disposto a ouvir os outros com a capacidade de realmente entender o que o outro tem para falar, não se coloca como o detentor do saber na sala de aula:

“Estou sempre disposto a ouvir meus colegas. Mas, na relação com os próprios alunos, o professor não pode entrar em sala pensando que é o detentor do saber e o saber que possui é único e válido. Pois, quando se estiver disposto a ouvir o que o aluno tem para dizer e isso só nos engrandece. Quando o professor estiver disposto a ouvir o que os outros têm para

falar, tentar entender, isso é um exemplo de humildade” (Professor Icarai).

O professor Icarai carrega em sua fala um exercício difícil na docência, a abertura para ouvir com afetividade, uma escuta dialógica, que respeita o que outro tem para falar, mesmo que seja algo que toque e marque o professor. Essa docilidade no ato de ouvir é louvável para um professor que assume várias turmas e poderia facilmente bloquear os estudantes, dando uma aula para si e ao mesmo tempo para ninguém. A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo (FREIRE, 2013, p. 112).

Parecido com o aspecto da amorosidade, todos os professores assumiram ter postura humildes em aula. Nas observações é possível confirmar esse fato. A entrevista alargou o entendimento de humildade pedagógica como um precursor da dialogicidade. Para os professores colaboradores desse estudo a humildade se manifesta pela postura de igualdade perante os estudantes. Assumir a simplicidade mediante as condições estruturais da escola pública. Apresentar atitude tranquila nas aulas evitando imposições e arrogâncias. Estar sempre disposto a ouvir com a abertura para realmente entender o que o outro tem para falar. Não se projetar como o detentor do saber nas aulas de Educação Física.

A fé e a esperança são dimensões interessantes de ser observada, teve professor que demonstrava esses valores perante a turma em partes específicas da aula, projetando nos estudantes a confiança que em alguns momentos faltam. E outro professor viveu os extremos, um dia estava esperançoso e outro desacreditado. Um caso especial foi em uma das observações o professor percebeu que a aula não estava interessante e externou sua baixa perspectiva em relação a turma e os riscos se as posturas de desinteresse continuassem, é destacado, que esses comentários foi estabelecido com tamanha tranquilidade e até honestidade para com o grupo.

Não fizemos perguntas sobre essas dimensões da dialogicidade pelos próprios limites de tempo e estrutura para aplicar uma entrevista com os professores que tem em sua maioria pouco tempo de sobra. No entanto, buscam-se em Freire (2013, p. 112) explicações sobre a dimensão da fé no diálogo:

O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado.

Quando Freire fala em criticidade e que o poder da fé é um ato de criar e recriar dos homens. Entende-se no professor que em determinado momento se preocupou com a postura de desinteresse da turma no sentido de que mesmo com fé é necessária uma postura mais dedicada do grupo para transformar sua realidade. Sobre essa mudança de estado do humor dos professores observados, um dia estava esperançoso e até elogiando as experiências particulares com aquele grupo, promovendo um clima descontraído na aula e no outro estava literalmente cansado. O ser humano e o cotidiano são como ondas que há dias maravilhosos e ocorrem dias que se está mais cansado. Respeitar o tempo dos professores é fundamental para pensar em uma proposta dialógica. Isso serve para o olhar em relação aos estudantes, podem ocorrer dias em que os estudantes estão ávidos

para participar e contribuir, nesse encontro deve aproveitar ao máximo essa disposição. Em outros encontros pode ocorrer à negação e na medida do possível respeitar o silêncio é um ato mais dialógico do que falar sem vontade. O que não pode perder de vista é a esperança no outro, no seu trabalho e na humanidade.

Sobre a confiança, a mesma percepção em relação a fé a esperança retornou nesse princípio do diálogo, alguns professores em momentos determinados apresentavam postura que indicavam a confiança para com os estudantes, como também, a possibilidade de confiança entre os próprios estudantes. Nessa dimensão as observações não detectou um momento de desconfiança em relação ao grupo. Algumas experiências podem ser demonstradas como postura dialógica de confiança.

O professor Cumbuco em uma de suas aulas levou os estudantes para o local onde ocorrem os jogos indígenas. Nesse local ficou ideal para a explicação das regras que envolvem as modalidades dos jogos indígenas, lembrar fatos curiosos e comentar como seriam os jogos desse ano. Aparentemente o professor Cumbuco não estava preocupado em estar fora da escola com os estudantes. Fez sua aula e retornou para a escola normalmente, como alguém que conhece a comunidade e conhece e confia no seu grupo.

O professor Icarai sempre que pode promove aulas de campo, as aulas de campo segue um ritual nas escolas, envio de documentação para liberar os estudantes, no dia do evento alguém da gestão é convidado para acompanhar o grupo. Como as observações foi aplicadas em uma turma de 3ª série do Ensino Médio o professor Icarai estava organizando com a turma ao final do ano letivo um acampamento. Comentou com o grupo que nunca tinha desenvolvido tal projeto. Mas a efetivação e a continuidade de atividade desse nível só seriam possíveis se a turma cooperasse. Práticas como a citada, só são realizadas por professores que confiam profundamente nos seus grupos. A confiança no grupo é uma resposta à confiança de seu próprio trabalho.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções (FREIRE, 2013, p. 113).

Pensar crítico, foi um aspecto que deixou a desejar nas observações, idealizava-se a priori, que seria um dos mais fáceis de identificar. Os professores não desenvolvem objetivos provocativos, impedindo os estudantes de refletir, de ir além e rompendo a condição atual para uma nova estrutura do ponto de vista do conhecimento. Teve professor que apesar de ser dedicado, promoveu aulas conservadoras, voltada para o acesso aos conhecimentos sem a devida reflexão ao que estava sendo tratado. Outro professor promovia a reflexão em pontos específicos da aula, essa postura limita a visão de totalidade, se a reflexão é regrada, a criticidade é achatada. Teve professor que em determinadas aulas fez uma discussão articulada, já em outras ficou distante da discussão coletiva.

Voltando para as entrevistas, questionamos os professores se consideravam professores com pensamento crítico? As

respostas foram as seguintes. O professor Cumbuco citou:

Sempre que vou dar minha aula nunca estou satisfeito, sempre quero melhorar, tem aula que estou pronto, mas sempre quero melhorar ainda. Aqui na escola crítico também, outras coisas que estão acontecendo. Em relação ao material. Mas, não é o caso de pegar e ficar com os braços cruzados, não tem a bola, não vou fazer nada. (Professor Cumbuco).

O professor Cumbuco alerta na sua fala um primeiro aspecto da criticidade, uma reflexão de sua própria prática. Esse cuidado epistemológico da sua própria ação é um pensar crítico na dimensão dialógica. Criticar as condições materiais e denunciar esse descaso com a educação pública é um exercício dialógico de pensar verdadeiro. Não se acomodar com a estrutura precária e tentar fazer seu melhor são mais que crítico é um ato revolucionário.

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual está inserido, possibilitando a constatação, o conhecimento, à intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o saber da pura experiência com o conhecimento organizado, mais sistematizado (STRECK, REDIM e ZITKOSKI, 2010, p. 97).

O professor Tabapua falou sobre sua postura em relação ao pensar crítico:

Tenho um pensamento crítico pelo fato de ser bem cético. Não costumo acreditar em algo só por ver uma notícia, procuro estar sempre investigando, procuro me informar, procuro saber sobre o que estão falando para ter um posicionamento, estou sempre me atualizando para ter um posicionamento crítico e me considero (Professor Tabapua).

Essa conduta de ceticismo do professor Tabapua é discutida por Freire como curiosidade epistemológica que está contida no pensar crítico:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2011, p. 33).

Já o professor Icarai respondeu, defendendo sua postura crítica:

Me considero um professor crítico, por levantar questões relacionados aos vários campos do saber. Passo questionar o que está posto e passo a refletir sobre aquilo que está evidente e considerado como adequado, como correto, como válido e muitas vezes não é questionado.

Tento não apenas questionar, não apenas refletir sobre as mais variadas questões, mas tento ouvir o que os alunos têm a dizer e juntos vão construindo uma compreensão mais ampla sobre as mais variadas temáticas (Professor Icarai).

As observações confirmam essa postura crítica em aula, levantando questões, colocando os estudantes a se perceberem quando estão expressando uma ideia. Promovendo debates entre os próprios estudantes. A intenção é dissolver as questões colocadas como indiscutíveis. O professor Icarai indica a possibilidade de uma construção coletiva do pensar crítico, com o olhar do outro posso avançar e superar minha compreensão sobre determinado assunto. 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 contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2013, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encaminhamentos finais desse estudo é valorizar as evidências de uma prática dialógica nas aulas de educação física no Ensino Médio no Município de Caucaia. Essas evidências não estavam explícitas inicialmente. Porém, sem muitos esforços esse mosaico da dialogicidade foi sendo preenchido com seu colorido particular. Observam-se situações onde se evidencia os princípios dialógicos, em destaque para a amorosidade que é um sentimento forte na dialogicidade foi verificado na ação de todos os professores observados.

Percebem-se professores que fazem do diálogo elementos fundantes de sua aula. Pelo que foi visto, respondido via entrevistas, a postura dialógica só promove aspectos significativos para a educação física.

Portanto, o estudo traz resultados pertinentes para serem discutidos e reconfigurados de acordo a necessidade acadêmica. Esses resultados são mostras de que a mudança já ocorre nas aulas de educação física. Para dar habilidade a esse processo de transformação é preciso chegar junto dos professores com formações continuadas, grupos de estudos, apresentações de material de didático e valorização profissional. O que mais se tentou nesse trabalho ao longo de toda investigação foi assumir que os professores de educação física podem promover o diálogo em suas aulas.

REFERÊNCIAS

CARMO, Clayton da S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz . Educação Física dialógica: uma experiência de intervenção no ensino fundamental. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE**, 2008, Curitiba. Formação de Professores. Curitiba: PUCPR, 2008.

CARMO, Clayton da S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Motricidade dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na educação física escolar. **III Seminário de Dissertação e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar**, São Carlos, 2011.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro**: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, I. G. de; GONÇALVES JUNIOR, L. A prática docente em educação física: uma aproximação com a pedagogia dialógica. In: 4º CONGRESSO CIENTÍFICO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/2º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE MOTRICIDADE HUMANA: EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA E SOCIEDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E INTERVENÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, Piracicaba: UNIMEP/FACIS, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

EDUCADOR SUJEITO PENSAnte E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO

Maria Ghislény de Paiva Brasil
(Doutorado em educação/PROPED/UERJ/RJ/Brasil)
ghislénybrasil@hotmail.com

RESUMO

Este texto nasce da nossa pesquisa de mestrado, que investigou a contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva dos graduandos em serviço do curso de Pedagogia do Programa de Formação Profissional para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAP. As questões deste estudo foram: 1ª) Qual o papel do estágio supervisionado na formação em serviço dos graduandos em Pedagogia? 2ª) Ocorre um processo de formação reflexiva no curso de Pedagogia - PROFORMAÇÃO/CAP? A relevância da pesquisa, está em evidenciar o educador como sujeito pensante na perspectiva reflexiva no estágio do currículo de Pedagogia. Elegemos a pesquisa qualitativa com foco na colaboração, por que as professoras participantes e a professora pesquisadora são co-autores do processo de investigação, com vistas a construir competências próprias para contribuir com problemas que o cotidiano escolar impõe. Com base nos estudos de Schon (2000), Freire (2006), Alarcão (2003), Pimenta (1994, 2000), Tardif (2002) e Ibiapina (2008) nos debruçamos sobre estudos relativos à formação reflexiva do professor. Os achados apontam que, o estágio para quem já é docente passa a ser uma investigação da ação docente, buscando (re)significações das práticas; o estágio ainda apresenta-se como atividade limitada no currículo do curso de formação, daí a necessidade de relações dialogais entre teoria e prática, sendo necessária a sua ressignificação; é importante a atuação coletiva dos professores no espaço da escola e da universidade, como oportunidade de evolução do processo reflexivo; a discussão colaborativa e coletiva pode ser uma estratégia que se implementada e incentivada, poderá consolidar a formação reflexiva.

PALAVRAS CHAVE: Currículo; Estágio; Sujeito Pensante

INTRODUÇÃO

“Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros.”
Paulo Freire.

Este texto nasce da nossa pesquisa de mestrado em educação, que investigou a contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva dos graduandos em serviço do curso de Pedagogia do Programa de Formação Profissional para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado João Ismar de Moura – CAP. O trabalho procura evidenciar o educador como sujeito pensante na perspectiva reflexiva no estágio do currículo de Pedagogia. Elegemos a pesquisa qualitativa com foco na colaboração, por considerá-la mais apropriada à consecução dos objetivos que nos propomos atingir e também por que as professoras participantes e a professora pesquisadora são co-autores do processo de investigação, proporcionando-lhes oportunidade de tematização da prática docente à luz das teorias que lhes

dão sustentação, com vistas a construir competências próprias para contribuir com a resolução de problemas que o cotidiano escolar nos impõe.

A pesquisa foi realizada com cinco professoras: duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma professora da Educação Infantil, duas professoras do Ensino Superior (professora do Estágio Supervisionado e a professora pesquisadora). Três optaram por preservar a sua identidade na investigação, no que decidimos fazer uso de pseudônimos para designar suas falas ao longo do texto, os quais aparecem em negrito. Os nomes escolhidos pelas colaboradoras foram: Iasmim (professora do II período da Educação Infantil), Flora (professora do 1º ano), Neta (professora do 5º ano), Ghislény (professora pesquisadora) e Cláudia (professora do Estágio Supervisionado) que decidiram utilizar de seu próprio nome.

Desta forma, as práticas reflexivas no currículo do curso de formação de professores constituem-se no fio condutor deste texto. Para isto, consideramos importante, primeiramente incursionar na discussão teórica já existente sobre a formação reflexiva, numa perspectiva histórica e contemporânea, a partir de diversos estudiosos da área, sem, no entanto, ignorar os sentidos atribuídos pelas colaboradoras da pesquisa sobre a temática. Em seguida, abordaremos a contribuição da vídeoformação como estratégia mediadora para a reflexividade docente, momento em que discutiremos a utilização do vídeo como recurso metodológico que funciona como “espelho da prática” e, por último, apontaremos as dificuldades e possibilidades da formação reflexiva apresentadas no currículo do curso de pedagogia pelas partícipes do estudo.

A capacidade de refletir é inerente ao ser humano, todavia, embora muito se fale hoje em dia da formação do professor reflexivo e crítico, do docente pesquisador da própria prática, encontrar o caminho para isto ainda é difícil. É em torno dessas preocupações que entramos no debate sobre as possibilidades da formação de professores e professoras numa perspectiva crítica reflexiva, subsidiada pelos estudos de Schon (1983, 1987, 1992), Freire (2006), Alarcão (2008), Pimenta (2002), Tardif (2002), Sacristán (1998), Gauthier (1998), Ibiapina (2008) dentre outros que vêm se debruçando sobre estudos relativos à formação reflexiva do professor, na perspectiva de também contribuir para a profissionalização docente.

Os estudos sobre a formação de professores, desenvolvidos hoje na universidade, têm revelado a preocupação com os efeitos insatisfatórios do currículo de formação das práticas docentes perante a complexidade que enfrentamos tanto como professores, quanto como alunos. Os acontecimentos do cotidiano escolar denunciam fortemente que os paradigmas hegemônicos orientadores dessas práticas não têm conseguido alcançar o grau de satisfação prometido, ou melhor, nem a fundamentação técnico-científica e nem a humanístico-cultural vêm produzindo efeitos previamente anunciados.

Percebemos durante a pesquisa, não só a carência de como essa perspectiva ainda é vista, como também a falta de idéias sistematizadas sobre o conceito e vivência da reflexão pelas partícipes da pesquisa, o que está explicitado no pensamento da colaboradora Neta ao se referir as sessões reflexivas desenvolvidas na nossa pesquisa: “Realmente não sabia o que era reflexão nem como refletir. Agora sim, depois das sessões. Pois o curso apresenta lacunas, não compreendo qual teoria fundamenta minha prática”. (Gravação de diálogo realizado em julho de 2009)

Reconhecer a importância que uma ação reflexiva pode trazer para a prática do professor, é percebê-lo como um profissional que sabe responder e justificar as suas ações na prática, ou seja, que sabe aproveitar os conhecimentos implicados na ação para melhorá-la.

Schon (1992) centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três idéias centrais: **o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.**

Para este autor, **o conhecimento na ação** traz consigo um saber. Este saber está presente nas ações profissionais que, por sua vez, vêm carregadas de um “saber escolar”. Saber escolar é entendido “como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas” (1992, p.81). É com esse “saber escolar” que o profissional transitará, a priori. É um conhecimento que o possibilita agir, um “conhecimento na ação”.

Todavia, se observarmos e refletirmos sobre nossas ações, apresentaremos um conhecimento que está implícito nessas ações. Assim, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever essas ações e, para descrevê-las, para explicitá-las, posicionamo-nos diante do que desejamos observar. Esse movimento, dinâmico em si, requer determinados procedimentos, regras e estratégias, além de um sistema lingüístico que possa interpretá-lo. Assim, a reflexão na ação pode ser vista como um momento que gera mudanças, ou seja, com base nesta reflexão, podemos encontrar novas pistas para soluções de problemas da aprendizagem.

Segundo Schon (1992), a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma para refletir em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.

Esta reflexão na ação só se desencadeia porque não encontramos respostas às situações inesperadas. Ao não encontrar respostas às surpresas que emergem da ação presente, posicionamo-nos criticamente perante este problema e questionamos as estruturas de suposição do conhecimento na ação, pensamos de maneira crítica sobre o pensamento que nos levou a esta situação inesperada e, durante o processo, podemos reestruturar estratégias de ação: pela compreensão do fenômeno ou pela maneira de formular o problema. Segundo Schon, “é impossível aprender sem ficar confuso”. (Idem, p.85).

Tendo exposto as dimensões que constituem as ações de um professor prático reflexivo e de suas possíveis limitações, cabe ressaltar as falas das colaboradoras quando questionadas sobre seu entendimento acerca da formação reflexiva.

Assim entende que “seja o processo de formação do professor, a reflexão sobre as características e processos de sua ação. Nesse sentido, o professor descobre e amplia o conhecimento subjacente a sua ação prática”.

O entendimento de assim expressa a compreensão de que, se o professor não reflete a sua ação, compromete a possibilidade de “ampliar” o conhecimento que se encontra subentendido na sua ação docente, o que nos leva a perceber que sem uma reflexão rigorosa sobre a prática, o professor prende-se a esta como única perspectiva e aceita, sem críticas, o cotidiano de

suas escolas, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem, sem vislumbrar as inúmeras alternativas dentro de um universo maior de possibilidades.

Por sua importância para as considerações posteriores, convém que nos detenhamos no conceito de reflexão. É importante afirmar desde o princípio que a reflexão não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações.

A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação. É o processo de base material responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é uma atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, fazer opções e agir (IBIAPINA, 2007).

Enfatizamos a vídeoformação como estratégia propiciadora da formação reflexiva crítica. Para isso, apresentaremos a sessão reflexiva em que, enquanto grupo colaborativo, estudamos, refletimos e analisamos um dos vídeos, resultado da filmagem realizada na sala de aula de uma das partícipes deste estudo que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico-metodológico utilizado para a análise tem como base os estudos de Ibiapina e Araújo (2008), Aguiar (2008), Magalhães (2002) e Ferreira (2007). Entendemos que o vídeo é um recurso que possibilita o professor adentrar na sua própria prática, deixando-o frente a frente com a sua imagem, permitindo-lhe analisá-la de forma crítica e reflexiva.

Segundo Aguiar (2008), como telespectadores de si próprios, os indivíduos adquirem, a possibilidade de usar as imagens projetadas para refletir criticamente acerca do que dizem e fazem, fortalecendo os laços entre teoria e prática, pressuposto essencial para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento profissional.

Desse modo, percebemos o uso do vídeo para as práticas reflexivas, como estratégia propícia às transformações das práticas individuais e coletivas dos professores, já que através deste recurso, é oportunizado ao sujeito analisar sua ação concreta, bem como as teorias que a norteiam numa perspectiva de mudar o que o mesmo acha que não está bem feito e de como pode fazer melhor, como diz a partícipe Neta “vendo o vídeo fico pensando se o que estou fazendo é realmente certo”. (Fonte: Gravação de Sessão Reflexiva)

Para a efetivação do procedimento da vídeoformação, utilizamos a sessão reflexiva que tem por base as seguintes ações reflexivas: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução. Dessa maneira, o procedimento de reflexão é desenvolvido a partir do momento em que o professor descreve a sua prática, respondendo a pergunta – O que fiz? Essa descrição leva às descobertas das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente.

O momento seguinte, que é o de informar, corresponde ao instante de responder às questões: o que significa agir desse modo? O que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Com base em que e em quem ocorreu a apropriação dessas idéias? A resposta a essas indagações abre espaço fundamental no contexto da formação contínua do professor, pois

permite refletir sobre o significado das escolhas feitas e, ainda, descobrir se os conhecimentos utilizados no desenvolvimento da atividade docente são espontâneos, sistematizados, explícitos ou não (IBIAPINA e ARAÚJO, 2008). Essas indagações contribuem para que o professor discuta sobre conceitos necessários para a condução do processo ensino-aprendizagem, fazendo-o perceber a importância das opções feitas na prática docente.

Na terceira ação que é a de confrontar, o professor responde as seguintes indagações: Como cheguei a ser assim? O que limita as teorias utilizadas? Quais as relações entre teoria e prática? A quem ou a que serve a prática pedagógica? Nesta etapa, as ações reflexivas fazem com que haja compreensão das práticas, perspectivando a manutenção ou transformações de desigualdades e diferenças.

É através da compreensão das ações realizadas na sala de aula que o professor é levado à reconstrução da sua prática docente, para isso, é necessário instigá-lo a responder a perguntas do tipo: Posso agir diferentemente? O que preciso fazer para mudar minha prática? O que considerarei importante para permanecer na minha prática?

Estas ações formativas possibilitam a criação de um espaço onde os professores possam refletir criticamente sobre a própria prática docente. Nesse sentido, o papel do pesquisador é o de colaborar com o grupo e o do grupo é o de auxiliar os pares a refletir sobre a sua própria prática, possibilitando a reconstrução da atividade docente.

Ao confrontar a imagem das professoras na tela, possibilitamos as mesmas:

Examinar o seu desempenho, inclusive percebendo como os seus parceiros vêem a sua prática, e a aumentar o seu entendimento sobre como age e por que faz opções por determinadas ações. Nesse sentido, possibilita-se a concretização de reflexões críticas sobre as ações desenvolvidas no contexto da sala de aula, relacionando-as com o contexto social. (Ibiapina e Araujo, 2008, p.40).

O que entendemos que proporciona um contexto de formação reflexiva, pois todos os partícipes opinam sobre as imagens projetadas e ao mesmo tempo as vivenciam com mais precisão e nitidez, possibilitando-lhes reconstruir suas práticas.

Os ricos momentos da nossa investigação evidenciaram que a videoformação não é apenas um procedimento de investigação, mas também de formação, o que, neste trabalho, observamos em dois sentidos: ora a pesquisadora mediava à formação de superação da dificuldade da partícipe, ora a própria colaboradora, à medida que suscitávamos a sua reflexão, ela própria fazia a crítica de suas posturas assumidas anteriormente, atentando para alternativas mais compatíveis para as lacunas apresentadas.

Nesse sentido, como afirmam Brito e Ibiapina (2008), o que o vídeo projeta na tela leva os professores a refletirem, fazendo com que confrontem o que dizem com o que fazem. As concepções que apóiam o agir docente também são reveladas, pois, atrás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta, Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Acompanhando o relato das colaboradoras nas ações formativas, ambas responderam vinte e cinco questões. Descreveram suas ações em nove, informaram as escolhas em oito, fizeram o confronto em seis e reconstruíram suas ações em duas. Nesse contexto, constatamos que, mesmo as aulas sendo atividades vivenciais do PROFORMAÇÃO, conforme havíamos solicitado, a maior quantidade de respostas foram destinadas à descrição, revelando que as colaboradoras, embora sintam vontade de se desenvolverem profissional e reflexivamente, sentem dificuldade em confrontar os aportes teóricos da formação com a sua prática cotidiana, bem como, de exercer a postura reflexiva no contexto formativo, enfatizando que estão exercendo a capacidade de refletir após os encontros reflexivos, por ocasião da nossa pesquisa.

A análise realizada sobre o vídeo como estratégia mediadora da formação reflexiva, evidencia a indiscutível contribuição deste importante recurso de reflexão da prática, propiciando ao coletivo docente aspectos relevantes a cada um e a sua profissionalidade. A tomada de consciência dos professores é fator preponderante para que haja transformações na prática educativa e também para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Para Freire (1996, p.135), o diálogo coletivo exige disponibilidade. Este autor enfatiza que é:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da pedagogia, nem posso partir de que devo 'conquistá-los', não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam 'conquistar-me'. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade.

Diante do exposto pelo autor, compreendemos que essa disponibilidade para ouvir o outro passa pela consciência de que seria impossível não perceber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. Nesse sentido, o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Isto posto, leva-nos a entender que o estágio para quem já é professor pode ser espaço coletivo de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente se ousarmos enfrentar os desafios, criando maneiras de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais nos baseamos, o que passa a ser uma preocupação das colaboradoras.

Buscamos assim, substituir a visão ingênua, deformada, derivada da concepção estreita de muitos especialistas, na qual predominam os diagnósticos técnicos que desconsideram as necessidades locais sobre os problemas de ensino-aprendizagem, por uma visão crítica da realidade que não incide sobre partes isoladas e pontuais, mas sobre a totalidade da atividade. (FREIRE, 2007, p.21).

Entre os Limites e as Possibilidades da Formação Reflexiva

Neste item, consideramos pertinente ressaltar os limites enquanto possibilidades para a formação reflexiva, apontados pelas colaboradoras, detectados na análise dos dados:

- A incompreensão e aplicabilidade do conceito de reflexão;
- A relação/distância entre teoria e prática;
- A importância de um espaço para a discussão coletiva.

O olhar atento para esses limites / possibilidades poderá mostrar-nos a distância ou a proximidade entre o escrito e o vivido, o dito e o feito. O que o aluno-professor está aprendendo de fato na formação? Está sendo significativo para a sua prática? Em que as mudanças propiciadas pelo curso estão ajudando a essas professoras a desenvolver o seu fazer pedagógico? Que condições têm as escolas onde atuam para vivenciar as propostas estudadas no curso? Estas e outras questões poderão emergir nesta discussão.

A Incompreensão e Aplicabilidade do Conceito de Reflexão

Todo ser humano reflete. Aliás, isso é um dos fatores que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Logo, se os professores são seres humanos, refletem. Nesse sentido, mesmo as propostas de formar os professores como profissionais reflexivos, sendo a tônica dos cursos de formação docente nos últimos anos, e, recebido com simpatia e adesão pelos educadores, imprimir um caráter reflexivo à formação não é fácil. Essa dificuldade foi explicitamente colocada pela colaboradora Neta: “Encontro dificuldades em “refletir” a minha prática, em saber o momento certo de questionar, ampliar e redimensionar algumas situações da aula”. Diante dessa dificuldade, a colaboradora Iasmim comenta: “Realmente eu nem sabia o que era refletir, nem como fazer, pois o curso apresentou lacunas nesse sentido, foi depois dos estudos reflexivos desta pesquisa é que começo a compreender como devo exercer uma ação reflexiva”.

Assim, concordamos com Ibiapina e Ferreira (2003), quando afirmam que, a reflexão não é apenas uma investigação que o professor faz sobre as suas práticas, pois envolve a capacidade de refletir criticamente, analisando as estruturas institucionais em que esses profissionais trabalham.

A Relação/Distância entre Teoria e Prática

No quadro entre os limites e as possibilidades da formação reflexiva, discutimos com as colaboradoras a relação / distância entre teoria e prática, identificadas por elas, como uma das dificuldades do processo formativo. Como nos disse Neta ao se referir sobre a relação teoria-prática no PROFORMAÇÃO:

Apesar do programa acampar um processo de formação em serviço, ou seja, é trabalhado

com aquele profissional que tem experiência, pois está em sala de aula. O que pude observar é que as disciplinas específicas, as didáticas e o estágio, deixam ainda lacunas que precisam ser preenchidas, pois ainda me sinto despreparada para planejar, ensinar e avaliar. Analisando vejo que está terminando o curso de pedagogia não me garante que serei uma boa professora. (Fonte: Entrevista Individual)

Ao olhar para o depoimento de Neta, é possível perceber que a professora identifica a necessidade de transformar a sua prática, objetivando atender a teoria apresentada na sua formação, já que a mesma é uma formação em serviço, de maneira que o professor já possui um acúmulo de experiências que lhe possibilita interagir com a teoria. No entanto, enfatiza que as disciplinas compreendidas de cunho “prático” que são as didáticas e o estágio, entendidas, como aquelas que devem contribuir para a operacionalização da relação teoria-prática não cumpriram o seu papel.

O estágio e as disciplinas didáticas estiveram por muito tempo, atreladas à concepção de pôr em prática os conhecimentos teóricos em um momento específico da formação, que culminaria com a aplicação de modelos institucionais aceitos como os melhores a serem “praticados”. Segundo Silva (2001), os professores em formação “deveriam demonstrar saber aplicar, da melhor forma possível, as diretrizes aprendidas anteriormente, reproduzindo de alguma forma, os modelos de aulas de professores bem sucedidos observados até então”.

As falas das colaboradoras nos mostram a perspectiva assumida pelo grupo em perceber a importância da articulação teoria-prática, na compreensão de que precisamos de teorias para guiar o fazer, não como “camisa de força”, mas como guia na elaboração, organização e desenvolvimento do trabalho.

A importância de um Espaço para a Discussão Coletiva

No emaranhado dos limites / possibilidades da formação reflexiva, as colaboradoras expressaram a intenção de pautar seu trabalho na formação de valores – cooperação, desenvolvimento, responsabilidade, respeito. Aspectos possíveis de serem vivenciados quando se tem um espaço de discussão coletiva tanto na formação universitária, quanto na escola onde atuam como docente. Este pressuposto nos remete à dimensão moral do homem que, como ser social, constitui-se na relação com os outros homens no seu espaço e tempo.

Na fala de Neta, a falta de um espaço de discussão coletiva tanto no curso de Pedagogia, como na instituição onde leciona é um dos grandes fatores que dificultam o desenvolvimento reflexivo entre os pares, a mesma enfatiza que:

Em tese, a formação continuada tem a função de proporcionar a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além de reflexão sobre a prática num espaço coletivo. E isso pode se dar no trabalho pedagógico realizado na própria escola, infelizmente isso não acontece. E sinto-me só no processo. (Fonte: Entrevista Coletiva)

Esta colaboradora aponta a necessidade da existência de um espaço de discussão coletiva na sua formação, tanto no espaço acadêmico, como onde atua. Seu desabafo expressa a necessidade que temos do outro no contexto da formação.

Sobre este aspecto, Nóvoa (2001) ressalta em seus estudos a importância de processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica por meio do diálogo e debate entre colegas de trabalho, partilhando experiências como forma de combate a reprodução de teorias e práticas. Para ele, aprender a ensinar envolve a rejeição a formas de corporativismo e a necessidade de afirmação de um coletivo profissional: a participação em planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação contínua, partilhando tarefas e responsabilidades.

Entendemos que o fazer cotidiano das escolas oferece a chama para o trabalho coletivo. É ele que dá o norte, o alimento, faz surgir as dúvidas, ilumina o antes obscuro. Só desbravando matas, buscando fontes de ser e de não ser, podemos encontrar elementos norteadores para reflexões, redimensionamento dos saberes experienciais, longe do afã do conhecimento teórico, mas com o seu necessário suporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia a indiscutível contribuição da perspectiva reflexiva para a relação teoria-prática no currículo do curso de formação, no exercício da docência, para o educador como sujeito pensante, para a valorização da profissão docente, para os saberes dos professores e do trabalho coletivo destes, e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque enfatiza que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, na investigação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

Dessa maneira, argumentamos que a prática produz saberes quando é amparada por uma reflexão que lhe subsidie, ao contrário das práticas reprodutivas. Nesse sentido, é importante a atuação coletiva dos professores no espaço da escola e da universidade, como oportunidade de evolução do processo reflexivo. Assim, a discussão colaborativa pode ser uma estratégia que, se implementada e incentivada, poderá vir a ser uma alternativa para a consolidação da formação reflexiva.

Por essas constatações, ressaltamos as palavras de Freire (1996, p.102) quando afirma que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que eu escolha entre isso e aquilo”. Apesar de todas as limitações impostas pela cultura escolar, pelo gênero da atividade do professor não é possível negar nosso compromisso com a mudança, com a ética, com a liberdade de agir e pensar inerentes ao papel do professor como agente que pensa e repensa e intervém de forma conseqüente.

REFERÊNCIAS

CHARLOT. Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. Selma Garrido, GHEDIN. Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 / 2006.

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTAN. J. Gimeno & GÓMEZ. O. L. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN. D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 256 p.

A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE

Maria Luiza Alves Almeida
Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Regional do Cariri- URCA
Ceará/ Brasil
m_luiza1811@hotmail.com

Andréa Alves Lira
Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Regional do Cariri- URCA
Ceará/Brasil
andreasociocultural@gmail.com

Marciely Helena Rodrigues Damacena
Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Regional do Cariri- URCA
marciely.helena@hotmail.com
Ceará/Brasil

Marilhia Paula da Silva
Graduanda do Curso de História
Universidade Regional do Cariri- URCA
e-mail marilhasilva@yahoo.com.br
Ceará-Brasil

RESUMO:

Este trabalho apresenta como tema “A dialogicidade em Paulo Freire”. Este estudo de caráter introdutório tem como objetivo principal abordar de modo fundamentado e claro em que consiste o diálogo na perspectiva político-pedagógica freiriana, suas características e relevância política, ética e metodológica na relação educador-educando no ambiente escolar. A metodologia adotada se deu por meio de um estudo bibliográfico de algumas obras do autor, especificamente aquelas que abordam a temática-objeto deste artigo, como por exemplo, Freire (2011a), Freire (2011b) e Freire; Shor (1986). O diálogo, enquanto princípio ético, é condição do ser educador freiriano que esteja comprometido com a construção crítica do conhecimento na problematização dos conteúdos fazendo com que seus alunos passem a pensá-los e não acumulem informações sem questionamentos, como acontece na educação que Freire denominou de bancária. O diálogo é conflitante à medida que coloca o dominado a refletir sua situação, questionando a ordem social que mantém a sua condição de oprimido. Liberto da compreensão alienada terá condições de lutar por mudanças. Tem também a função de humanizar, ao contrário do antidiálogo,

que desumaniza, tornando o indivíduo um ser incapaz de compreender as formas de dominação. A forte dimensão ética do trabalho do educador progressista ensina que a busca pela coerência é uma qualidade que não pode faltar a uma prática que se quer libertadora. É também política, porque se compromete concretamente com a formação humana, que seja capaz de produzir sujeitos que intervenham criticamente na transformação das formas opressoras ainda vigentes sob o regime do capital. Por fim, é possível compreender que a dialogicidade expressa uma forma de ser da prática freiriana. É metodologia coerentemente articulada com as finalidades éticas e políticas da educação de natureza libertadora.

Palavras-chave: Diálogo; Problematização; Conscientização.

INTRODUÇÃO

1. A CONCEPÇÃO DE DIÁLOGO NA PEDAGOGIA FREIRIANA

Na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o diálogo é a base significativa para a construção de uma mentalidade humana, em um processo de superação da consciência ingênua para uma consciência crítica. O diálogo é a comunhão entre pessoas mediatizadas pelo mundo, na busca de construir e reconstruir conhecimentos embasados na ação-reflexão com o objetivo das pessoas serem mais no mundo. O diálogo na concepção freiriana se dá na práxis, ou seja, na ação-reflexão. Segundo Freire (2011c), não existe palavra verdadeira que não seja práxis, este é o entendimento do mundo na prática, onde a palavra significa transformar o mundo, dessa forma, palavra que não venha acompanhada de ação é apenas palavreado sem objetivação, sem sentido. Assim é impossível esperar a denúncia e anúncio verdadeiros de mundo. Já ação sem reflexão torna-se mero ativismo, luta sem causa. Essas duas separadas não possibilitam o diálogo, elas podem sim exercer formas alienadas e alienadoras de compreensão objetiva da realidade. Assim, a pronúncia do mundo existente no diálogo requer a luta individual e coletiva para a humanização. “Existir humanamente, é pronunciar o mundo é modificá-lo” (FREIRE, 2011c, p.108). Nesse caso, o processo educativo demanda a formação de sujeitos que compreendam o mundo, suas contradições e optem por sua transformação. A pessoa é considerada em todo o seu valor no diálogo, humanizar-se com o diálogo é em essência a base do seu significado. O ser nesse processo está na busca de ser mais. Ser mais humano, ser mais reflexivo, ser mais crítico tomando consciência diante de sua realidade sem perder de vista a transformação do mundo, pois, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2011c, p. 108). Essa palavra é direito de todos os homens, não apenas de alguns. O diálogo não é a sobreposição de uma das partes sobre a outra.

Está é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2011c, p.109)

A concepção dialógica caracteriza-se por uma relação essencialmente horizontal. Não existe uma imposição de poder da palavra do educador sobre o educando, apesar de cada sujeito do processo ter sua função específica. O diálogo, como

matriz geradora de criticidade, é responsável pela superação das formas opressoras que caracterizam a educação bancária. “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2011c, p.95). O diálogo não é transferência de conhecimentos, de um para o outro, assim como também não é manipulação pela força da palavra. O diálogo é o caminho para a conscientização. Os sujeitos envolvidos no processo dialógico são agentes que compartilham e nessa partilha se desenvolvem no processo de ação-reflexão-ação do mundo no mundo.

[...] ser dialógico é não invadir é não manipular e não “slogannizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela a qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria a existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos “seres para si”. O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 2011a, p. 51).

O diálogo é o processo de superação da curiosidade ingênua sobre a realidade, em direção à curiosidade epistemológica. Entendendo a realidade como contraditória, opressiva e desumanizante, o diálogo instiga, gera, provoca e nutre-se necessariamente do conflito perante esse mundo concreto. Conflito esse gerado por uma sociedade dividida em classes, portanto com interesses divergentes. É através do diálogo que o oprimido passa a ter uma consciência crítica sobre sua condição de explorado e, assim, ser capaz de engajar-se na luta coletiva contra os seus exploradores.

Segundo Freire (2011c), o diálogo possibilita o encontro conscientizador da classe dominada com o intuito comum da superação de sua condição de classe subalterna e não pode ser visto como um ato de conversa entre os oprimidos com opressores, nesse caso não haveria diálogo e sim luta por interesses antagônicos, o opressor querendo a permanência da sociedade tal qual se encontra e o oprimido lutando para sair de sua condição de oprimido. É a partir da práxis que o oprimido passa a superar sua condição, pois ele passa a entendê-la, se “enxergando” no mundo como sujeito produtor da riqueza capitalista, passando a despertar para a necessidade da luta para a mudança de sua situação de explorado (a) tendo como fim último a libertação e humanização de toda humanidade.

O diálogo tem a qualidade de produzir no oprimido as disposições mentais e condutas necessárias para a construção de um sujeito capaz de refletir criticamente, intervindo na realidade em vista de sua transformação. O diálogo é, pois a problematização do mundo. A partir dele, os homens tomam consciência de si e de sua condição no mundo. O diálogo é mais do que uma metodologia pedagógica. É um valor ético, político e também metodológico da ação educativa democrática e crítica.

2. QUALIDADES EXISTENTES NO DIÁLOGO

Para Paulo Freire existem qualidades inerentes ao diálogo problematizador, que vão constituindo-se na prática pedagógica cotidiana. Sendo estas fundamentais a uma práxis educativa humanista-crítica. Uma das qualidades essenciais ao diálogo é o amor. Entendendo que a categoria amor, apesar da ideia cristã católica embutida no termo, não corresponde a um sentimento

piegas ou ação paternalista, mas sim, a um compromisso radical de transformação social. É necessário comprometer-se verdadeiramente com a causa dos (as) oprimidos (as) concretamente. O amor é fundamental na busca pela humanidade negada à grande maioria das pessoas. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011c p.111). Sendo assim é impossível o amor entre os antagônicos, já que o amor é um ato de libertação.

Como o amor, o diálogo requer fé nos homens e na sua vocação ontológica de ser mais. Os homens são seres dando-se no mundo não dado. Não é possível defender a relação dialógica, se não tenho fé nas pessoas com quem pretendo e/ou estou dialogando. O diálogo é a relação de pessoas que a partir da práxis, desenvolvem-se. Entendemos que isso só é possível na existência da fé de ambas as partes. O diálogo requer fé nos homens e no mundo enquanto agentes que podem e devem ser diferentes. “Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura nele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronuncia do mundo” (FREIRE, 2011c, p. 113).

A fé nos homens é primordial no diálogo. Acontece antes mesmo que o diálogo tenha início, pois o ser dialógico reconhece o poder transformador, criador e motivador existente nos homens. Entendendo que se manipulados pelo poder do opressor essas características essencialmente humanas podem ser prejudicadas. O ser dialógico, ao invés de negá-los e verem nessas pessoas a incapacidade ao diálogo sentem exatamente o contrário, ver na adversidade de cabeças alienadas o motivo para a superação dessas consciências. E tem através de uma relação dialógica como superá-las e transformá-las em consciências críticas capazes de refletir e agir sobre a sua situação no mundo.

[...] o homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder nos homens, sabem também que podem eles, em situações concretas, alienados ter esse poder prejudicado. Esta possibilidade, porém em lugar de matar no homem dialógico sua fé nos homens, aparece a ele pelo o contrário, como um desafio ao qual tem que responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. (FREIRE, 2011c, p.112).

Essa fé no homem é verdadeira, não “paternalista”. Acreditar nas pessoas e nas suas capacidades, respeitando a sua humanidade. É diálogo. É a concepção dialógica escrita por Paulo Freire. “Sem esta fé o diálogo é uma farsa, transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação paternalista” (FREIRE. 2011c, p. 113). A partir da fé, na capacidade transformadora do homem, o diálogo se consolida. É a confiança que faz com que todos os agentes envolvidos no processo dialógico tornem-se verdadeiros companheiros na problematização do mundo. É com fé que a confiança se faz. Se a confiança não existe é porque não existe diálogo. Os seres dialógicos são muito mais do que agentes que estão no processo, mas por que não dizer companheiros de luta para uma transformação social vigente ao futuro. Na relação verticalizada o diálogo não existe. A humildade é necessária. Não é possível que os educadores se julguem absolutos conhecedores do conhecimento, que por sua vez considere o outro, no caso o educando, como ignorante absoluto. Aqui não existem lados antagônicos, mas sim, sujeitos de um processo onde ambos possuem conhecimentos e que através do diálogo passam a conhecer mais e melhor. “Nesse

lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2011c, p.112). Entendemos que a humildade é necessária. Ela ensina que perante o conhecimento e o outrem somos inacabados e por isso, podemos aprender mais e melhor. O diálogo funda-se, contudo, na esperança de uma vida aonde todos tenham os mesmos direitos. Dessa forma, os seres dialógicos veem em suas dificuldades e nas suas indagações a força para que coletivamente e esperançosamente tornemos realidade os projetos de libertação e humanização.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. (FREIRE, 2011c, p.114).

É preciso entender que esta esperança não é apenas a espera da coisa acontecer. Não é um cruzar os braços diante dos desafios. A luta é movida pela a necessidade da mudança. É preciso acreditar na mudança para lutar por ela. “Movo-me na esperança enquanto luto, e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2011c, p.114). O diálogo, portanto, funda-se na esperança. Não é possível dialogar na busca de humanizar-se criticamente, pronunciando e problematizando o mundo, sem esperança na transformação do mesmo.

3. O DIÁLOGO EM SALA DE AULA

O diálogo em sala de aula é da própria natureza de uma prática docente crítica de linha freiriana. O importante não é a transferência de conteúdos por parte do educador, mas seu competente ensino de modo a problematizar o próprio conteúdo em contextualização com o mundo concreto. O diálogo responde a necessidades políticas, éticas e metodológicas da prática educativa crítica. É um modo de compreensão do processo de ensino-aprendizagem que parte dos saberes dos educandos. Nesse caso o diálogo é a força inicial para uma aula libertadora em busca do conhecimento científico e crítico.

[...] O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE e SHOR, 1986, p.124).

A educação dialógica é o oposto da educação manipuladora e autoritária imposta pela classe dominante. Os alunos desenvolvem sua capacidade de entendimento sobre o que acontece ao seu redor e no mundo. “[...] quando, buscamos uma educação dialógica, estaremos necessariamente, contradizendo a ideologia dominante, interferindo politicamente na tarefa da escola de reproduzir a dominação” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 163). Nesse sentido, a formação humana se dá na relação de saberes, na busca de saber mais. É na relação educativa do educador e educando que à aprendizagem e o desenvolvimento de ambos acontecem, logicamente em graus diferentes. O educador é o agente norteador do diálogo. Ele conhece de forma sistematizada o objeto de estudo. Tem a função de criar situações significativas para que o diálogo problematizador em conexão com os conteúdos escolares tenha força transformadora. A educação escolar, enquanto prática intencional e diretiva necessita,

para atender seus propósitos de seriedade e responsabilidade, de todos que estão nele envolvidos, assim, “para alavancar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE e SHOR, 1986, p.127). A educação dialógica se dá na relação de liberdade e autoridade em sala de aula. Afinal, é preciso autoridade para ter-se liberdade. A liberdade está para a aprendizagem e não para a licenciosidade ou espontaneidade.

O meu direito a voz não pode ser um direito ilimitado de dizer o que bem entender do mundo e dos outros. O de uma voz irresponsável que mente sem nenhum mal-estar desde que da mentira se espere um resultado favorável aos desejos e aos planos do mentiroso (FREIRE, 1997, p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a temática em pauta, neste trabalho, quis deixar claro que a dialogicidade em Freire tem uma grande importância, já que tem capacidade de promoção progressiva do pensamento crítico para e com a participação do educando. Na educação escolar o diálogo demanda a coerência entre o discurso e a prática. Não é possível que um educador adote um discurso progressista e tenha uma prática antidialógica. Muitos educadores utilizam do discurso falso da dialogicidade em suas práticas, no entanto assumem concretamente de modo consciente ou inconsciente atos de autoritarismo e/ou manipulação sobre os educandos. O diálogo, sem dúvida, é uma das formas pedagógicas que um educador progressista utiliza para que suas aulas se tornem um momento de aprendizado para ambas as partes. Ele propicia um clima pedagógico radicalmente democrático em que a participação ativa dos sujeitos cognocentes é uma prioridade. Como já fora dito antes, essa prática dialógica coerente se torna universalmente e sistematicamente inviável no interior do modo classista-capitalista de produção e de sociabilidade humana. Porém, enquanto espaço de contradição e de conscientização pode contribuir na formação de sujeitos individuais e coletivos que conscientes podem engajar-se na transformação das estruturas que desumanizam os homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ª Ed. São Paulo: Paz e terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 2011c.

_____. **Educação como Prática da liberdade.** 15ª Ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

AS TRAMAS FREIREANAS E SUA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO

Maria Luzitana C. dos Santos
Paraíba/Brasil

Professora Assistente da Universidade Federal da Paraíba
E-mail: luzdosol.pe@gmail.com

Leila Barbosa Costa
Paraíba/Brasil

Doutoranda Programa de Pós Graduação em Educação, linha de estudos Políticas Educacionais
E-mail: leilabarbosa.lbc@gmail.com

RESUMO:

O estudo que gera este artigo é fruto do diálogo sobre cinco obras da Pedagogia Paulo Freire e justifica-se pela necessidade de dar amplitude e socialização a Trama Freireana (SAUL, 2012) enquanto instrumento de ensino e pesquisa. A partir das discussões em Políticas Educacionais e na Pedagogia Paulo Freire propomos o debate sobre a formação política dos educadores e a relação com suas identidades históricas, sob o viés da sistematização e reflexão da trama freireana. Neste contexto, este estudo tem como objetivo geral compreender a formação política do educador a partir da perspectiva freireana. Enquanto objetivos específicos, o estudo busca: I) Pensar a formação permanente e sua relação com a formação política e II) verificar a influência da pedagogia dialógica de Paulo Freire na formação permanente e política dos(as) educadores(as) III) Propor a superação das formas de opressão, por meio da autonomia, indignação e transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Tramas Freireanas. Formação docente. Formação Política.

Introdução

Os embates acerca da qualidade da educação no Brasil remetem às discussões avaliativas em distintos momentos da história, que delimitam os limites e possibilidades de (re) construção da sociedade brasileira. Tais embates continuamente perpassam o tema educação enquanto prioridade, como concordam Dourado (2011), Gatti (2011), Azambuja e Bald (2007), Lima e Porto (2013). Embora dialogamos com esses e outros autores embasamos essa reflexão, principalmente, nas pedagogias de Paulo Freire (1985; 1996; 1998; 2008; 2013).

Políticas educacionais têm sido implantadas, recentemente no país, contudo, nem sempre garantem a aplicação dos recursos financeiros devidamente articulados à gestão; os mecanismos de avaliação apresentam-se notadamente como importantes instrumentos quantitativos cujos “indicadores nem sempre se ajustam às metas” (SAMPAIO, 2011, p. 64). A mobilização pela valorização do exercício do magistério se apresenta como uma luta social e um desafio a ser superado, como por exemplo, a

não implantação do piso salarial em todos os municípios brasileiros, que desrespeita a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, uma matéria constitucional.

Lima e Porto (2013, p. 5) concordam que o(a) educador(a) é um importante agente de transformação social e colaborador(a) no combate das desigualdades sociais, mas é também apontado como culpado pelo fracasso escolar e pela falta de qualidade na educação.

Refletir sobre a qualidade na educação implica em (re) pensar a formação dos(as) educadores(as) tanto no contexto das políticas públicas educacionais (GATTI, 2011) quanto sobre a construção das identidades dos(as) futuros(as) educadores(as) (FREIRE, 2013), uma vez que a formação política de um educador-político se faz de “uma prática coerente com um discurso comprometido com o social”. (AZAMBUJA; BALD, 2007, p. 47).

A discussão sobre a formação dos(as) educadores(as) a partir da construção das identidades históricas destes sujeitos no contexto político e sociocultural em relação a dinâmica cultural, caracteriza-se “como um movimento constante que sofre mudanças conforme as necessidades apresentadas pelo espaço social vivido”. (AZAMBUJA; BALD, 2007, p.47).

Neste cenário, questiona-se sobre a qualidade da sua formação política necessária ao exercício educativo da “ação-reflexão-ação”. Questionemos, então, sobre como a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica contribui para a formação permanente do educador; como se dá a formação permanente que propõe Paulo Freire; e como o pensamento de Paulo Freire impacta na formação política dos educadores.

No tocante a metodologia, este artigo apresenta-se como um relato de experiência de caráter bibliográfico e documental, mediante estudo e utilização prática das tramas freireanas desenvolvidas no processo de ensino e pesquisa em cinco obras de Freire (1985; 1996; 1998; 2008 e 2013) e uma obra póstuma de sua autoria, mas organizada por Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, 2014).

Também nos foi significativo o saber popular sobre a obra e história de Paulo Freire, exemplo a literatura de cordel, de Hailton Manguiera, educador e cordelista de Macaíba/RN, que apresentou seu trabalho durante o *IV seminário Paulo Freire: A contribuição de Paulo Freire na atualidade para o ensino, pesquisa, extensão e gestão da educação*, evento promovido pela Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Leituras complementares, como por exemplo, os livros Paulo Freire: vida e obra (SOUZA, 2010); *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1999) e *Utopias provisórias: As pedagogias críticas num cenário pós-colonial* (MACLAREN, 1999), contribuíram para a construção desse artigo. Nesse último livro o autor norte-americano destaca Paulo Freire e Che Guevara numa pedagogia da libertação e revolução.

1. ENTENDENDO AS TRAMAS FREIREANAS

De acordo com a Rede Freireana de Pesquisadores (2012), as tramas têm sido utilizadas desde 2001, como forma de trabalho dos conceitos apresentados nas obras da Pedagogia Paulo Freire. De acordo com a Rede Freireana de Pesquisadores (2012):

As tramas consistem em uma explicação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central (...) entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. (REDE FREIREANA DE PESQUISADORES, 2012).

Considerando esta característica, é importante explicitar que o nosso objeto de estudo ou tema gerador é a Formação política e identidade docente, o qual permite a construção de articulações conceituais de maneira flexível, não linear e principalmente não verticalizado, numa perspectiva dialógica, crítica e libertadora (FREIRE, 1985; 1996; 2008; 2013), como pode ser identificado na figura 1.

No tocante a perspectiva dialógica, crítica e libertadora, tomamos emprestado o pensamento de Santiago (2001, p. 128 apud SAUL, 2011, p. 40) quando diz que o caráter relacional da obra de Paulo Freire “destaca o valor da possibilidade de articular e aproximar conceitos, afastando-os do estatismo e de uma compreensão fragmentada, em direção à dinamicidade e à totalização”.

Sobre o processo relacional, Freire afirma:

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de característica que as distinguem totalmente dos puros contatos típicos de outra esfera animal [...]. O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. (FREIRE, 2008, p. 47, destaque do autor).

Ainda sobre a Trama Conceitual Freireana, Saul diz que:

A trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse da pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam como um ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações com eles. (2011, p. 40).

É importante salientar que muito embora a Trama Freireana seja representada por linhas e palavras, que “buscam explicitar a relação que existe entre os conceitos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama” (REDE FREIREANA DE

PESQUISADORES, 2012), a mesma não pode ser confundida com um mapa conceitual.

Antes de conceituar os mapas conceituais e distingui-los das tramas conceituais freireanas, porém, faz-se necessário compreender àqueles “[...] como a busca de uma ferramenta, potencialmente construtora de estratégias adequadas ao aprimoramento da aprendizagem.” (MAFFRA, 2011, p. 13).

De acordo com Maffra (2011, p. 14-15), o desenvolvimento do mapa conceitual tem por base teórica a teoria cognitivista de aprendizagem de David Ausubel, que “busca compreender de que forma o indivíduo constrói significados sendo, portanto, uma tentativa teórica que visa explicar os mecanismos internos ocorridos na mente em relação ao aprendizado e à forma como ocorre a estruturação do conhecimento”.

A teoria cognitivista de aprendizagem destaca a importância dos organizadores prévios (subsunçores) que devem servir como âncora para a nova aprendizagem, uma vez que o mapa conceitual está direcionado ao “ensino na elaboração de estratégias facilitadoras desta aprendizagem” (MAFFRA, 2011, p. 15, grifo nosso), considerando ainda que:

A partir do modelo da aprendizagem significativa proposto por Ausubel, desenvolveu uma estratégia simples, mas poderosa, como ferramenta de aprendizado e organização de materiais a partir das relações significativas entre os conceitos percebidos: os mapas conceituais. Estes mesmos pesquisadores (Novak e Cañas, 2006a, p.4) definem mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento. (NOVAK e CAÑAS, 2006b apud MAFFRA, 2011, p. 19).

Cañas (2004, p. 1 apud MAFFRA, 2011, p. 20) diz que “os mapas conceituais são uma maneira eficaz de representar a compreensão que uma pessoa possui em relação a um domínio de conhecimento”. Já Maffra sustenta que:

O mapa conceitual é carregado de significados pessoais por que reflete o entendimento de quem o constrói, as relações de significância são extremamente pessoais o que faz com que não exista um mapa conceitual certo ou errado visto que todos são uma visão do conteúdo trabalhado uma vez que a composição cognitiva está em constante reestruturação e reorganização. (2010, p. 10 apud MAFFRA, 2011, p. 20).

Distinguindo o mapa conceitual da trama freireana, mister se faz reafirmar a inexistência de uma relação vertical na construção do conhecimento apreendido na elaboração da trama. Muito embora ambas as ferramentas se façam por representações gráficas, o primeiro busca a “hierarquização [que] tende a promover maior assimilação de um conteúdo novo através de sua associação com a estrutura cognitiva preexistente”. Já a segunda, a trama freireana, justamente por partir do diálogo, categoria fundante da educação dialógica de Paulo Freire (SAUL, 2012), se estabelece numa relação horizontal, considerando que:

O diálogo não existe num vácuo político, não significa chegar sempre a um consenso, mas também não é “discussão guerreira”, em que se busca vencer. No diálogo confrontam-se argumentos para convencer, o que significa vencer junto. O diálogo freireano implica uma troca de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informações, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecimento/reconhecido. (SAUL, 2012, p.3).

Assim, a trama freireana encontra apoio na proposta de uma educação dialógica (FREIRE, 2008) de ato intrinsecamente político, “uma forma de construir conhecimentos e desenvolver consciência comunitária” (SAUL, 2012, p. 4). Ao invés do mapa conceitual que se instrumentaliza enquanto ferramenta para organizar e representar o conhecimento de forma exclusivamente conceitual e vertical, a trama freireana vai além. Sai do campo vertical do ensino conceitual bancário e se coloca como prática de ensino e de pesquisa problematizadora e crítica, possibilitando a construção de novas aprendizagens horizontais a partir do que se apreende, ou seja, num contexto (re)significado.

Partindo dos esclarecimentos acerca da Trama Freireana, damos continuidade ao debate teórico enveredando sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica e suas contribuições para a formação política dos(as) educadores(as).

2.FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE ANÁLISE E IMPACTOS NA FORMAÇÃO POLÍTICA

Neste contexto de classificação das políticas de formação de professores, é pertinente destacar que desde a década de 1990, o Brasil vive então um processo de reformas educativas, enfatizadas pela necessidade do alcance da meta de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância” (UNESCO, 2001, p. 5), o que naturalmente tem impactado na discussão sobre a formação dos professores, destacando-se para tal debate a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e o Plano Nacional de Educação, instituído pela recém-aprovada Lei nº 13.005/2014, como instrumentos que discorrem sobre a política educacional e, particularmente, acerca da formação dos professores.

Em certas perspectivas ideológicas o educador é apontado como culpado pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, o seu papel educativo de formar para preparar a sociedade tem sido questionado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, ação de reforma educativa enquanto processo de reforma de estado, estrategicamente, normatiza a formação os profissionais da educação quando, em seu art. 62, diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Percebemos que houve avanço, no âmbito formativo inicial, com a exigência da formação de nível superior. Também é notório o avanço da formação continuada, no sentido de que também se normatizou. Não se está aqui afirmando, porém, que as redes de ensino municipais fazem e/ou incentivam um profundo levantamento sobre as necessidades de ensino-aprendizagem dos seus educadores, para a promoção das capacitações, no sentido da formação continuada.

Entendemos que no interstício entre a formação inicial e continuada dá-se a formação permanente, impulsionada pela práxis libertadora (FREIRE, 2013) para o atendimento das necessidades do formador de formadores em função das mudanças apresentadas no convívio do espaço social (AZAMBUJA; BALD, 2007).

Para Freire (2013) a formação permanente configura-se também como aquela que independe de determinações legais ou programas de governo, pois ganha necessidade a partir consciência do mundo que cerca o (a) educador na sua relação com o educando; do seu exercício de inquietude em relação à aprendizagem (ou não) do e com o seu educando e; das perguntas estimuladoras que não visam repassar conceitos, mas criticá-los para dar sentido à realidade. A partir de tal cenário, deve-se buscar alcançar de forma equânime os objetivos da Educação (enquanto política pública) e os objetivos sócio-educacionais (enquanto práxis).

A partir deste cenário, entendemos que a formação permanente deve alcançar diversos aspectos ligados ao ser docente como a didática, a pedagogia e, particularmente a formação política impulsionada pela identidade docente, que ressaltamos como um processo de perda do medo de liberdade e tomada de consciência, pois “se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”, alheias às relações dialógicas. (FREIRE, 2013, p. 32).

Tais entendimentos estão representados na trama freireana a seguir

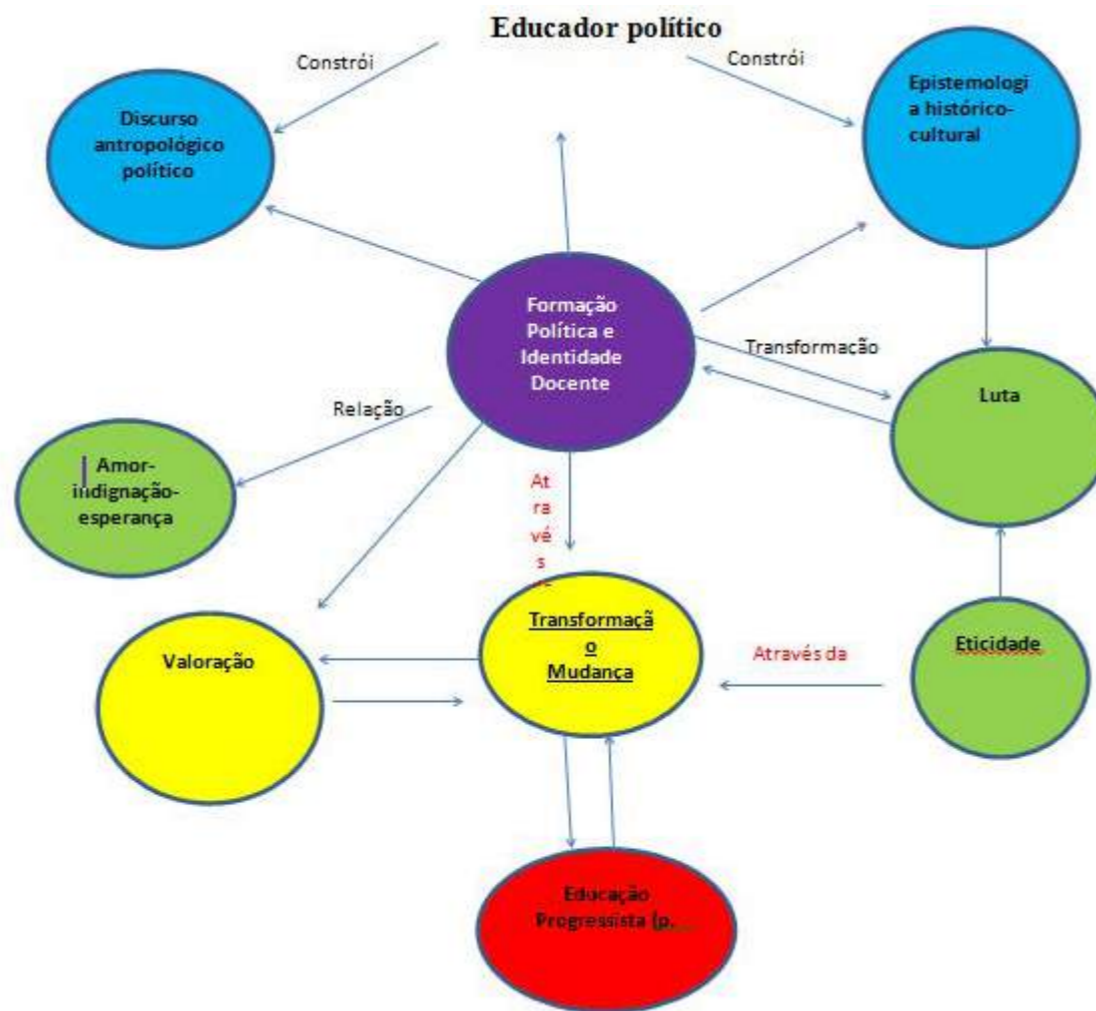


Figura 1 - Trama Conceitual Freirena - tema gerador: Formação Política e Identidade docente.
 Fonte: pesquisa, 2014.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação - PARFOR, parte integrante do Plano de Ações Articuladas - PAR e do plano de metas: Compromisso todos pela Educação, que surgiu em 2007, programa estratégico do Plano Nacional de Educação - PNE (GATTI, 2011) foi direcionado ao sistema educacional brasileiro, no tocante a educação básica. Mas questionamos se tal política contribui para a formação permanente do educador, notadamente no que diz respeito à formação política.

No tocante a política pública educacional, destaca-se o papel estratégico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES enquanto agência de fomento junto ao PARFOR (GATTI, et. al. 2011) que criou a Plataforma Freire, sistema informatizado destinado aos professores das redes públicas à pré-inscrição para formação inicial e continuada.

Lima e Porto (2013) concordam com Gatti (2011) que o PARFOR, por intermédio da Plataforma Freire, apresenta-se como

provável “única oportunidade de acesso a educação superior” (GATTI et al, 2011, p. 81 apud LIMA; PORTO, 2013, p. 9), critério mínimo para o oferecimento de uma educação com qualidade por parte dos(as) educadores(as) que estão no exercício da profissão, mas sem a formação adequada.

Em sua sistemática, o PARFOR precede: inscrição prévia, validade desta inscrição, seleção e matrícula, de acordo com os critérios da instituição ofertante do curso de graduação. É preciso compreender que a necessidade pela formação é diagnosticada e identificada pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, apoiados pelo Censo Escolar (GATTI, 2011).

É importante ressaltar também que neste estudo tomamos a formação permanente e política a partir da concepção dialógica, crítica e libertadora da Pedagogia Paulo Freire (1996; 1985; 2008; 2013).

Entendemos por formação permanente a que “considera o professor sujeito da sua formação, uma formação que parte sempre do diálogo, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão””. (LIMA; PORTO, 2013, p. 3 apud FREIRE, 1987, p. 44).

2-FORMAÇÃO PERMANENTE E FORMAÇÃO POLÍTICA: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

O mundo foi sua casa,
Foi um homem sem fronteira,
E sendo dessa maneira,
Semeou a discussão,
Em torno da educação,
Partia da autonomia,
Transformar em alegria,
Mudar a situação,
Pra aquela população,
Não viver só fantasia.

A leitura nos liberta,
Pois assim Paulo dizia,
Genésio passos seguia,
Na busca da formação,
Fez a inauguração,
De uma biblioteca,
Foi gente igual discoteca,
Para ver a novidade,
Foi tanta felicidade,
Que sonhava até em beca.

(Literatura de cordel. Autor: Hailton Mangabeira).

Tendo como referência viva o educador sem fronteiras, certamente, compreenderemos formação permanente e formação política, e sua relação com romper limites, superar barreiras e está aberto as novas possibilidades das trocas de saberes. Paulo Freire em pleno exílio transformou o que poderia ser lamento, em conhecimento, diálogo, esperança e transformação, alargando as fronteiras, construindo pontes em substituição ao que poderia tender a ser muros. Nas palavras do cordelista citado, Freire partia da autonomia e instigava muitos Genésios na busca da formação. A formação permanente exige um componente chamado busca. E essa busca está relacionada a liberdade, novidade e determinação. Estreitamente, formação permanente e formação política são indissociáveis. Uma vez que o sujeito procura libertar-se da sua condição de oprimido, do sistema opressor e das formas de opressão em que esse se apresenta. E resultando da pedagogia libertadora, Genésios espalhados por esse país, de baixo Índice de Desenvolvimento Humano e péssimos indicadores sociais e educacionais no ranking mundial, enxerguem em Educação como prática da liberdade e, em Pedagogia do oprimido, a esperança como necessidade ontológica, adjetivada pelo próprio Freire como esperança crítica.

Não sou esperançoso por pura teimosia mais por imperialismo existencial e histórico. (...). Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE,1998, p.10).

A formação permanente está envolvida na categoria luta e na perspectiva política de construção de um mundo melhor, não apenas por meio da busca cientificista, mas, sobretudo, pelo encontro de um novo ser humano com a ciência resignificada nas suas mais diferentes dimensões sociais e políticas. Afirma Scocuglia que:

Nos últimos anos, a prioridade da atuação e reflexão de Paulo Freire concentrou-se na “criação histórica” – com os trabalhadores, estudantes, professores etc – de uma outra educação que só é possível na mudança profunda: da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação que prepare “para a autonomia e para capacidade de dirigir” e para a “contra-hegemonia dos subalternos”, como defendia Gramsci. (1999, p.110).

Educação caminhando com formação permanente e, sobretudo, política, de todos que nela estão envolvidos, não apenas o que exerce, institucionalmente, a função docente, mas da equipe que compõe a escola, universidade ou instituição. Uma educação que saiba ler a pedagogia do oprimido, viver a pedagogia da esperança, exercer a pedagogia da pergunta, empoderar-se da pedagogia da autonomia e propor uma pedagogia da indignação.

Trazendo novamente a contribuição de Scocuglia, pensamos, no título do prefácio de seu livro, escrito por Moacir Gadotti, representando o instituto Paulo Freire, *Por que devemos continuar estudando Freire?*

As respostas não apenas estão nesse livro sobre a indissociabilidade entre educação e política, mas na práxis social e no cotidiano da educação brasileira. Scocuglia fala do aprendizado político e desses processos na educação:

A formação dos educadores e educadoras, além da competência técnica, compreende o aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões – que vão desde o livro didático até a briga por melhores salários. Dito de outra forma, o processo (re)educativo dos trabalhadores da educação encontra-se mergulhado “até a cabeça” em sua politicidade. Por outro lado, os processos políticos estão carregados de sua educabilidade, isto é, a participação política implica processos de ensino-aprendizagem. (1999, p.99).

Peter McLaren ao estudar a contribuição de Paulo Freire na proximidade com Ernesto Che Guevara pela compreensão e reconhecimento de uma pedagogia libertadora e, por isso, revolucionária, escreveu ser uma pedagogia de resistência à opressão, em que buscou unidade entre teoria e prática. Ainda esse autor argumenta:

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. (1999, p.21).

Ana Maria Freire confirma esse olhar sobre a práxis freiriana da crença inquebrantável no poder do amor, na obra póstuma iniciada por Paulo Freire. Explica nas primeiras páginas do livro pedagogia da indignação, o porquê da obra ter recebido esse título, pois conclama à democratização da sociedade brasileira através do amor, indignação e esperança.

3-CONCLUSÕES

Numa perspectiva dialógica, crítica e libertadora (FREIRE, 1985; 1996; 2008; 2013), reafirmamos a importância em distinguir o mapa conceitual da trama freireana.

Ao nos debruçarmos na Pedagogia Paulo Freire, de caráter notoriamente relacional, percebemos a importância da (re) construção, debate e comparação das tramas desenvolvidas não como forma única e/ou bancária de ensino, mas como estratégia de estudo individual e coletiva com os demais sujeitos deste processo.

Partindo da relação horizontal proposta pela Trama Freireana para discussão sobre os temas geradores deste estudo - *Formação política e identidade docente* - e no contexto do exercício educativo da “ação-reflexão-ação”, percebemos que as políticas públicas para a formação de professores deram um grande avanço, no contexto histórico brasileiro.

Entretanto, ao nos focarmos no critério educação de qualidade, entendemos que tais políticas certificam, mas ainda deixam a qualificação docente à margem das reais necessidades para promoção de uma educação de qualidade no Brasil e, sobretudo, se relacionada às necessidades históricas socioeducativas das distintas regiões do país.

Isto nos remete ao posicionamento de que tais políticas devem ser promovidas pelo estado, mas devem ser provocadas pela sociedade civil organizada. Ou seja, que devem sair do campo das ideias e do diálogo como expressão maior da tomada de consciência que um(a) educador(a) possa ter da implicação política para formação da sua identidade docente. Mas que tal identidade se fará a partir das suas realidades sócio-históricas como acontece, por exemplo, com quilombolas, indígenas e camponeses.

Enfim, a análise da política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica nos permitir, a partir das tramas freireanas, identificar dimensões, limites e possibilidade para a formação de qualidade, que levam a entender que tais políticas certificam, mas não qualificam o(a) educador(a) no tocante a formação política. Isto nos remete a novos questionamentos: no contexto histórico do capitalismo e do neoliberalismo, para quem é interessante prover a formação política de educadores(as)? É igualmente importante destacar as palavras do mestre Paulo Freire (2013, p. 41) quando diz, sobre a contradição opressores-oprimidos, que “como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Guacira de; BALD, Rosane. **Formação docente e identidade: questões de nosso tempo!** In: Atualidades e diversidade na formação de professores. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex. Presidência da Casa Civil. Brasília, 1996. Legislação Federal e marginalia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>>. Acesso em: 08 Jul. 2014.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia da indignação.** Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Paulo Freire sem fronteiras Genésio sem limites.** Cordel cultura popular. Nº 106. Campinas/São Paulo: setembro, 2011.

LIMA, Taíssa Santos de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. A formação permanente de educadores na perspectiva freireana: uma análise da política nacional de formação de professores e a formação permanente de educadores no município de João Pessoa. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE**, 8º, Set/2013, Recife - PE. A Educação como Prática da Liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire. Disponível em:<<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/199/138>>. Acesso em: 23. Jun.2014.

MACLAREN, Peter. **Utopias provisórias: As pedagogias críticas num cenário pós-colonial.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MAFFRA, Stella Maria. Mapas conceituais como recurso facilitador da aprendizagem significativa - uma abordagem prática.

2011, 127 f. Dissertação (Programa de pós-graduação stricto sensu ensino de ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Rio de Janeiro, Nilópolis, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) – Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 06 Jul. 2014.

REDE FREIREANA DE PESQUISADORES. Cátedra Paulo Freire. **Tramas conceituais freireanas**: uma prática de ensino e pesquisa construída na cátedra Paulo Freire da PUC/SP, 2012. Disponível em:< <http://redefreireana.com.br/portal/tramas-conceituais-freireanas-uma-pratica-de-ensino-e-pesquisa-construida-na-catedra-paulo-freire-da-pucsp/>>. Acesso em: 26 Jun. 2014

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação** (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2ª ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 61-68.

SAUL, Alexandre. Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP, São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Rede Freireana de Pesquisadores**. Disponível em: < <http://www.redefreireana.com.br/portal/wp-content/uploads/Texto-Trama-Conceitual-Catedra-Paulo-Freire-Producao-Coletiva-Dez2012.pdf>>. Acesso em: 24 Jun. 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2ª edição. João Pessoa: Editora universitária,1999.

SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra, 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

AS TRAMAS FREIREANAS E OS INTERCÂMBIOS CULTURAIS - PRÁTICA EDUCATIVA NA RECOSEC

Maria Luzitana Conceição dos Santos
Professora da UFPB, Paraíba/Brasil
E-mail: luzdosol.pe@gmail.com

Eixo temático: Prática educativa e educador sujeito pensante

RESUMO:

“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classes dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa, é problema que não pode ser desprezado”. (FREIRE, 1996, p. 41 - 42). Partimos do pensamento freireano para apresentar este estudo, que traz resultados parciais de investigação realizada no projeto de extensão Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado - RECOSEC. A problemática se estabelece na busca de compreender de que modo as tramas freireanas possibilitam o diálogo entre agentes culturais e educadores e podem contribuir para a formação de identidade destes sujeitos? Neste sentido, este relato de experiência tem como objetivo geral situar a estratégia dos intercâmbios culturais como prática educativa, e específicos: Destacar a influência da pedagogia dialógica de Paulo Freire, na perspectiva das Tramas Freireanas, como meio de estudo e compreensão das práticas de extensão no âmbito do RECOSEC; e II. Ressaltar os processos de aprendizagem a partir da relação com o outro, o diferente (Memorial João Pedro Teixeira). O desenvolvimento deste estudo justifica-se enquanto metodologia de estudo que envolve a extensão e a cultura popular. Já do ponto de vista pessoal, o desenvolvimento deste estudo justifica-se enquanto registro da práxis sobre o impacto da Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado em relação à formação de Agentes Culturais, a partir da prática extensionista. Do ponto de vista prático, a realização desta pesquisa justifica-se enquanto metodologia de estudo que envolve a extensão e a cultura popular. Já do ponto de vista pessoal, o desenvolvimento deste estudo justifica-se enquanto registro da práxis sobre o impacto da Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado em relação à formação de Agentes Culturais, a partir da prática extensionista. O estudo é fruto da pesquisa-ação (BRANDÃO, 1981; THIOLENT, 1982).

Palavras-chaves: Tramas Freireanas. Intercâmbio Cultural. Processo de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Tendo a Pedagogia Paulo Freire como lastro libertário para a promoção da educação colaborativa no âmbito da Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado (RECOSEC), encontramos na metodologia das tramas freireana (SAÚL; 2011) um caminho possível de trabalho, estudo e prática educativa para buscar compreender de que modo as tramas freireanas possibilitam o diálogo entre agentes culturais e educadores, e podem contribuir para a formação de identidade destes sujeitos?

Para o estudo, tornou-se importante debater sobre os Intercâmbios Culturais (IC), prática acunhada na Educação Popular (FREIRE, 1981; FREIRE, 1992; MELO NETO, 2012; PONTUAL e IRELAND, 2006) de início e encerramento do Curso de Formação para Agentes Culturais, e suas características de estudo (SAÚL; 2011), dialogicidade, educação a partir dos saberes dos sujeitos envolvidos e intervenção na realidade apresentada.

Neste sentido, este estudo apresenta como objetivo geral situar a estratégia dos intercâmbios culturais como prática educativa. Já enquanto objetivos específicos, temos: I. Destacar a influência da pedagogia dialógica de Paulo Freire, na perspectiva das Tramas Freireanas, como meio de estudo e compreensão das práticas de extensão no âmbito do RECOSEC; e II. Ressaltar os processos de aprendizagem a partir da relação com o outro, o diferente (Memorial João Pedro Teixeira).

Do ponto de vista acadêmico, a realização desta pesquisa justifica-se enquanto metodologia de estudo que envolve a extensão e a cultura popular. Já do ponto de vista pessoal, o desenvolvimento deste estudo justifica-se enquanto registro da práxis sobre o impacto da Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado em relação à formação de Agentes Culturais, a partir da prática extensionista.

O desenvolvimento da pesquisa teve como um dos resultados este artigo, em formato de relato de experiência. No contexto metodológico, o estudo é fruto da pesquisa-ação (BRANDÃO, 1981; THIOLENT, 1982), que conta com o aporte teórico de alguns pensadores, dentre os quais destacamos: Cruz Neto (2011), Freire (1985; 1981; 1992; 1996 e 2008), Melo Neto (2014; 2012), Santos (2012; 2014) e Saúl & Saúl (2011; 2012).

Enquanto prática libertadora buscou-se destacar a influência do pensamento político-pedagógico da pedagogia dialógica de Paulo Freire, na perspectiva das Tramas Freireanas, como meio de estudo e compreensão das práticas de extensão e educação popular.

2 ENTENDENDO AS TRAMAS FREIREANAS

Para a Rede Freireana de Pesquisadores (2012), as tramas têm sido utilizadas desde 2001, como metodologia de trabalho dos conceitos apresentados na vasta obra político-pedagógica de Paulo Freire. Rita Porto, professora da Universidade Federal da Paraíba, do Departamento de Educação, destacou em Seminário da Cátedra Paulo Freire, realizado em abril de 2014, que “não se pode estudar a obra de Paulo Freire sem contextualizar suas especificidades de caráter histórico e pedagógico em

função da própria história de vida do autor”, fato que ressalta a característica de dialogicidade relacional do pensamento freireano, principais ponto de interseção para a construção da Trama Freireana, neste estudo.

Sobre as Tramas, a Rede Freireana de Pesquisadores (2012) destaca que:

Consistem em uma explicação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central (...) entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. (REDE FREIREANA DE PESQUISADORES, 2012).

No caso deste estudo, têm-se o Intercâmbio Cultural (IC) como objeto empírico de estudo relacionado ao Curso de Formação para Agentes Culturais, promovido pela Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado, durante o período entre Agosto/2014 e Dezembro/2014.

No que diz respeito à perspectiva dialógica, crítica e libertadora, tomamos emprestado o pensamento de Santiago (2001, p. 128 apud SAUL, 2011, p. 40) quando afirmam o caráter relacional da obra de Paulo Freire e “destaca o valor da possibilidade de articular e aproximar conceitos, afastando-os do estatismo e de uma compreensão fragmentada, em direção à dinamicidade e à totalização”.

Acerca do processo relacional, Freire afirma:

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de característica que as distinguem totalmente dos puros contatos típicos de outra esfera animal [...]. O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. (FREIRE, 2008, p. 47, destaque do autor).

Ainda sobre a Trama Conceitual Freireana, Saul diz que:

A trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse da pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam como um ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações com eles. (2011, p. 40).

É importante destacar que muito embora a Trama Freireana seja representada por linhas e palavras, “buscam explicitar a relação que existe entre os conceitos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama” (REDE FREIREANA DE PESQUISADORES, 2012), a mesma não pode ser confundida com um mapa conceitual.

Antes de conceituar os mapas conceituais e distingui-los das tramas conceituais freireanas, faz-se necessário compreender àqueles “[...] como a busca de uma ferramenta, potencialmente construtora de estratégias adequadas ao aprimoramento da

aprendizagem.” (MAFFRA, 2011, p. 13).

Segundo Maffra (2011, p. 14-15), o mapa conceitual desenvolve-se com base teórica na teoria cognitivista de aprendizagem de David Ausubel, que “busca compreender de que forma o indivíduo constrói significados sendo, portanto, uma tentativa teórica que visa explicar os mecanismos internos ocorridos na mente em relação ao aprendido e à forma como ocorre a estruturação do conhecimento”. Maffra (2011, p. 20) também defende que:

O mapa conceitual é carregado de significados pessoais por que reflete o entendimento de quem o constrói, as relações de significância são extremamente pessoais o que faz com que não exista um mapa conceitual certo ou errado visto que todos são uma visão do conteúdo trabalhado uma vez que a composição cognitiva está em constante reestruturação e reorganização. (2010, p. 10 apud MAFFRA, 2011, p. 20).

Distinguindo o mapa conceitual da trama freireana, Santos e Costa (2014, p.06, prelo) fazem questão de reafirmar a inexistência de uma relação vertical na construção do conhecimento apreendido na elaboração da trama. Embora ambas as ferramentas se façam por representações gráficas, o primeiro busca a “hierarquização [que] tende a promover maior assimilação de um conteúdo novo através de sua associação com a estrutura cognitiva preexistente”. Já a segunda, a trama freireana, justamente por partir do diálogo, categoria fundante da educação dialógica de Paulo Freire (SAUL, 2012), se estabelece numa relação horizontal, considerando que:

O diálogo não existe num vácuo político, não significa chegar sempre a um consenso, mas também não é “discussão guerreira”, em que se busca vencer. No diálogo confrontam-se argumentos para convencer, o que significa vencer junto. O diálogo freireano implica uma troca de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informações, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecimento/reconhecido. (SAUL, 2012, p.3).

Desta forma, a trama freireana encontra apoio na proposta de uma educação dialógica (FREIRE, 2008) de ato intrinsecamente político, “uma forma de construir conhecimentos e desenvolver consciência comunitária” (SAUL, 2012, p. 4). Ao invés do mapa conceitual que se instrumentaliza enquanto ferramenta para organizar e representar o conhecimento de forma exclusivamente conceitual e vertical, a trama freireana vai além.

Sai do campo vertical do ensino conceitual, às vezes bancário, e se coloca como prática de ensino e de pesquisa problematizadora, crítica e relacional, possibilitando a construção de novas aprendizagens horizontais a partir do que se apreende, ou seja, num contexto (re) significado.

Partindo dos esclarecimentos acerca da Trama Freireana, damos continuidade ao debate teórico buscando verificar a influência

da pedagogia dialógica de Paulo Freire nas práticas de extensão acadêmica e educação popular, enveredando no processo metodológico de apropriação de conceitos trabalhados na Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativo no Secretariado (RECOSEC).

3 O PROCESSO METODOLÓGICO DE APROPRIAÇÃO DE SER AGENTE CULTURAL POR INTERMÉDIO DAS AÇÕES DE INTERCÂMBIO CULTURAL

3.1 A extensão via educação popular

Durante a idealização do projeto RECOSEC (SANTOS, 2014) os Intercâmbios Culturais foram atividades construídas com todos (extensionistas do RECOSEC, funcionários, Agentes Culturais e Diretoria do Fênix), no sentido de fazer permear a troca de saberes não apenas no binômio Academia - Centro Cultural de Mamanguape - Fênix, mas na perspectiva de todos os envolvidos na articulação para promoção da extensão via educação popular, de maneira que, em caráter de expedição, todos pudessem conhecer outras realidades de política pública municipal de cultural.

O que não se contava era com tão grande lacuna de identidade do ser agente cultural. Cabe registrar que tais agentes foram selecionados em chamada pública realizada em janeiro de 2014. O edital (BRASIL, 2014), porém, não trazia com clareza a definição do que é ser Agente Cultural, muito menos suas funções estruturadoras, características, papéis e o impacto deste trabalho, na perspectiva de rede, tanto junto ao Fênix quanto ao município de Mamanguape.

Num processo de construção dialógica e partindo da consciência do inacabado (FREIRE, 1996), chegou-se ao entendimento e decisão coletiva da necessidade de realização do Curso de Formação para Agentes Culturais, no qual os intercâmbios seriam os espaços de início e encerramento deste processo político-formativo amparado na educação popular.

Foi uma decisão delicada, pois 40 horas de curso (formação introdutória) não estavam previstas no apertado calendário do projeto de extensão. Contudo, houve o consenso de que de nada adiantaria avançar para outras ações práticas da extensão, posto que esta nos pareceu fundante no tocante ao que trabalhamos no curso (construção de identidade) e ao método pedagógico utilizado (educação popular).

O Centro Cultural de Mamanguape - Fênix, preocupado em não realizar ações extremamente distantes à sua realidade, propôs que os lugares escolhidos para a realização do intercâmbio não fossem luxuosos, pois se temia que ao invés de estimular, os Agentes ficassem ainda mais desmotivados ao comparar os espaços visitados às suas realidades cotidianas.

Nesta mesma linha e também no sentido de fortalecer a identidade do ponto de vista territorial (SANTOS, 2012), e ainda levando em consideração as características rurais no contexto econômico da cidade de Mamanguape, foi proposto que os intercâmbios não acontecessem fora do estado da Paraíba. Assim, foram definidos para a realização do IC os **Memoriais João Pedro Teixeira (MJPT) e Augusto dos Anjos (MAA)**, localizados na cidade de Sapé - PB, Brasil; **Museu Casa Margarida Maria Alves (MCMMA) e Memorial Jackson do Pandeiro (MJP)**, localizados em Alagoa Grande - PB, Brasil.

Partimos da visão do Prof. Alder Júlio Calado, sociólogo e educador popular, para apresentar a educação popular como “um (...) processo que demanda, entre outros componentes, uma permanente formação omnilateral (...) por ser um espaço decisivo”. (CALADO, 2012).

Ainda apoiada no pensamento do Prof. Alder Júlio e considerando os interesses conflitantes (de opções político-filosóficas, de classe, etc.), entendeu-se a educação popular não apenas como processo formativo destinado às camadas populares, mas como proposta construída com e para estas camadas, de maneira que tenham participação no processo decisório desde a concepção, implementação, metodologias, dinâmicas e sua avaliação.

Nesta perspectiva de educação popular, os agentes culturais não foram público-alvo, mas sim protagonistas das ações, no processo de (re) educação na perspectiva da autonomia, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos de ser educando (FREIRE, 1996).

É importante ainda destacar que a Educação Popular na Extensão Universitária busca a ruptura paradigmática de que “o papel da extensão não é apenas o de se revelar como atividade de ratificação ou de integração da sociedade, por intermédio de práticas de dominação.” (MELO NETO, 2012, p. 47). Nesta ação de luta, busca restaurar a “concepção de universidade, em que se possam fomentar, na pesquisa, no ensino [e na extensão], elementos emancipadores, no intento de se desenvolver um pensamento crítico”. (MELO NETO, 2012, p. 48).

Neste contexto, tem-se que a extensão reflete a preocupação com a propagação da cultura como uma forma de desenvolvimento social e local. (SILVA, 2013). Melo Neto (2002) avança na reflexão sobre o sentido do trabalho na extensão como um trabalho social, ou seja, é “pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A extensão, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura”. (MELO NETO, 2002 p.10). E, para tanto, é preciso compreender que a:

Extensão, como trabalho social útil, passa a ser agora exercida pela universidade e por membros de uma comunidade sobre a realidade objetiva. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho onde se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados são também os constituintes de outra dimensão da universidade: o ensino. É também um trabalho de busca de objeto para a pesquisa. A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social, pois não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. E, sobretudo, é um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa. (MELO NETO, 2002, p. 18).

No que diz respeito à contemporaneidade, apoiamo-nos na extensão universitária como meio para estímulo, investigação, promoção e compartilhamento de aprendizagens e conhecimento, enquanto um dos pilares da universidade – sob o paradigma ensino, pesquisa e extensão. Isto por que de acordo com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), art. 43, inciso VII, uma das finalidades da educação superior é “promover a extensão aberta à participação da população, com o objetivo de difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural, científica e tecnológica geradas na instituição”. (BRASIL, 1996).

Passemos ao debate teórico sobre uma das atividades de extensão realizada, os IC’s e as Tramas Freireanas.

3.2 Os intercâmbios culturais e as tramas freireanas

É importante destacar a importância e magnetude político-formativa da realização dos intercâmbios por, pelo menos duas dimensões: a) o processo decisório foi construído entre as equipes (com os integrantes do Centro Cultura de Mamanguape - Fênix e do RECOSEC), a partir de critérios estabelecidos pelos integrantes destes dois espaços; b) partindo da concepção histórico-dialética, João Pedro Teixeira e Margarida Maria Alves não apenas emprestam seus nomes, mas são fortes representantes da história local e resgate da memória de lutas em debates que envolvem a cultura no contexto do desenvolvimento de áreas rurais e no campo.

A seguir, apresentamos a Trama Freireana do Intercâmbio Cultural focado notadamente nas atividades realizadas junto ao Memorial João Pedro Teixeira (MJPT):

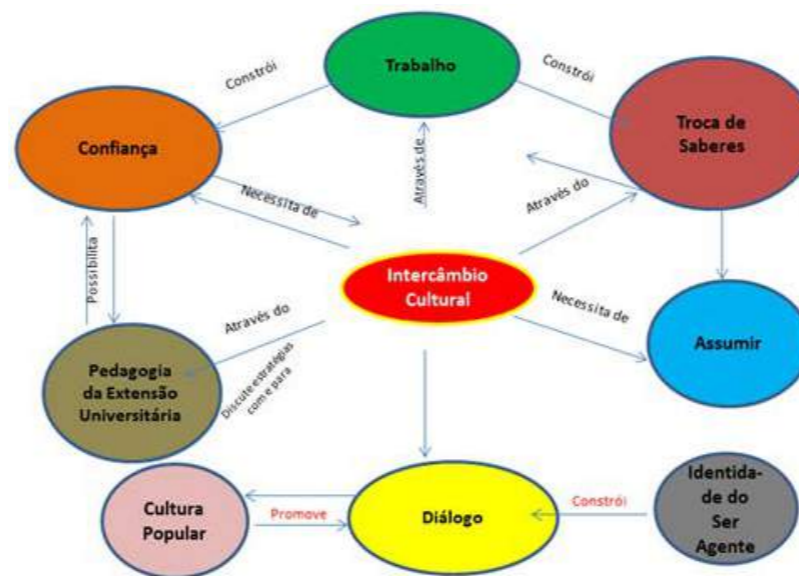


Figura. Trama Freireana do Intercâmbio Cultural realizado na cidade de Sapé
 Fonte: pesquisa, 2014.

Por se tratar de um estudo em construção, iremos aqui demonstrar e analisar, na perspectiva das Tramas Freireana, apenas algumas relatos dos Agentes Culturais relacionados ao Primeiro Intercâmbio Cultural (Memorial João Pedro Teixeira):

Relato 01 - Sobre o que achou do Intercâmbio Cultural no MJPT, como você compara o lugar visitado e o Fênix - “No início achava que ia ser chato. Agente conversou né! Mas eu não tinha entendido direito para que fazer este passeio, que foi muito bom. Cheguei em casa e contei tudo para os meus pais”. (Agente Cultural A).

Relato 02 - Sobre o que achou do Intercâmbio Cultural no MJPT, como você compara o lugar visitado e o Fênix - “A professora estava preocupada com a lama. Quando vimos aquilo lá: uma laminha de nada! Foi tranquilo. Mas o incrível mesmo foi ver um lugar tão simples (Memorial João Pedro Teixeira) e tão bem cuidado. Eles não têm nada, mas fazem muito. Já agente, tem tudo né!”. (Agente Cultural B).

Relato 03 - Sobre o que achou do Intercâmbio Cultural no MJPT, como você compara o lugar visitado e o Fênix - “Apesar de tanta tragédia, foi muito bom saber que a família dele (João Pedro Teixeira), depois de tantos anos, se reuniu novamente aqui (no Memorial João Pedro Teixeira). Mas lá é diferente! Tudo é em função de uma pessoa, mas não fazemos nada em função de ninguém no Fênix”. (Agente Cultural C).

Relato 04 - Sobre o que achou do Intercâmbio Cultural no MJPT, como você compara o lugar visitado e o Fênix - “Lá é praticamente só uma pessoa para tomar conta de tudo e é tudo tão organizado. O almoço foi muito bom e organizado. E ele conta a história como se estivesse nela. Aqui (no Fênix) é muita gente. Acho que temos histórias para contar, mas não sei de quem e nem como....se temos alguém tão importante. Nem é importante de cargo, mas por ter feito algo que ficou na história. Sei não! (Agente Cultural D).

Partindo do primeiro Intercâmbio Cultural no Memorial João Pedro Teixeira (MJPT) para analisa-lo à luz da trama freireana, percebemos que no início não foi fácil e não fazia muito sentido. Alguns dos Agentes Culturais tinham o intercâmbio cultural como um “passeio” e não um espaço de formação (Agente A). Esta percepção não foi desconstruída, mas ampliada chegando-se à conclusão de ser possível aprender e debater criticamente, a partir de momentos de lazer.

Na perspectiva freireana, chamou nossa atenção o poder e rapidez da oralidade na transmissão da tradição (Agente A), no processo de comunicabilidade. Também chamou nossa atenção a percepção de grandeza e do valor imaterial e histórico do Memorial João Pedro Teixeira, que serviu como estímulo. (Agente B).

Cabe destacar que, dias antes da realização do 1º Intercâmbio Cultural, todos os filhos vivos de João Pedro Teixeira reuniram-se no memorial, local onde foi a casa dele. Encontrar o registro do reencontro da família no livro do MJPT foi emocionante e deu um sentimento de que nem tudo está perdido (Agente C), mesmo diante das adversidades, ou seja, que vale a pena lutar!

Identificamos, também, a percepção da diferença dos espaços (Fênix e MJPT) como um problema (Agente C), uma vez que eles visualizaram a ausência de um forte personagem em Mamanguape para ser destacado, como acontece no MJPT. Já numa outra percepção (Agente D) há a possibilidade de se estrutura um trabalho em prol de resgate das memórias históricas da cidade de Mamanguape, mas não há clareza de como fazer.

Os agentes não analisaram, mas identificaram as relações político-econômicas no tocante a recursos (humanos e de espaço físico). Percebeu-se certa cobrança pela organização e gestão, mesmo com tão poucos recursos. (Agente C), ressaltando-se a “vontade de fazer”.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa trata-se de estudo exploratório e explicativo. (MINAYO, 2007). Quanto aos métodos, esta investigação assume a característica de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1982) que “pode ser definida como um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos” (THIOLLENT, 1985, P. 14 apud GIL, 2010, p. 42).

Para coleta de dados, realizou-se entrevista com 06 (seis) Agentes Culturais, sendo aqui registradas apenas 04 coletas de dados, considerando a amostra não probabilística. Os dados foram analisados por análise de conteúdo. (BARDIN, 1977).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se responder a problemática deste estudo: de que modo as tramas freireanas possibilitam o diálogo entre agentes culturais e educadores e podem contribuir para a formação de identidade destes sujeitos? Os estudos preliminares desta pesquisa apontam alguns posicionamentos incipientes, a saber.

Na perspectiva extensionista, à luz da educação popular, percebeu-se que o diálogo e o trabalho são os elementos de sustentação para esta prática pedagógica de extensão universitária. Neste sentido, as tramas freireanas contribuem fortemente para a compreensão e reflexão sobre o Intercâmbio Cultural.

Cabe registrar que o *curso de Formação para Agentes Culturais* ofertado no ano de 2014 pelo RECOSEC trata-se de uma ação introdutória, mas que já nesta ação buscou-se desenvolver (enquanto pré-teste), com os agentes, as ferramentas de coletas de dados para o Inventário de Atores/as da Cultura Popular de Mamanguape.

É importante registrar a carência de políticas públicas de cultura popular no âmbito municipal, que oportunizem não apenas a compreensão da ação, do ponto de vista processual, mas de sua importância para o desenvolvimento local da cidade de Mamanguape, na perspectiva territorial. (SANTOS, 2012).

Os resultados do Curso de Formação para Agentes Culturais e dos Intercâmbios Culturais foram apresentados durante a III Semana de Educação Empreendedora (III SEER), evento realizado nos dias 10 e 11 de dezembro de 2014. Os Agentes Culturais idealizaram e desenvolveram vídeos biográficos, mediante coleta de dados (imagens) realizada durante os intercâmbios culturais.

Quanto à ausência de personagem da cidade de Mamanguape, citada por uma das Agentes, já fez com que novas propostas de diálogos sejam programadas para 2015, para fins de realização de pesquisa a partir de metodologias que envolva memória, narrativas e História de Vida (Biografias), além da sistematização científica dos dados observados e coletados durante o segundo intercâmbio cultural.

Por fim, entende-se que sendo a cultura um dos pilares do desenvolvimento local, práticas educativas cunhadas na Educação Popular possam estimular a Educação para o Desenvolvimento Local Sustentável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de Dez. de 2014.

BRASIL/MEC. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Manaus-AM. 2012.

BRASIL. Estado da Paraíba. Prefeitura Municipal de Mamanguape. Secretaria de Educação e Cultura. **Edital /2014 - processo seletivo simplificado - Seleção para agentes culturais bolsistas do centro cultural fênix**. Mamanguape: SEC, 2014.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROCESSO HUMANIZADOR: quais protagonistas? Nov, 2012. Disponível em: <<http://consciencia.net/educacao-popular-como-processo-humanizador-quais-protagonistas/>>. Acesso em: 04 Dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAFFRA, Stella Maria. **Mapas conceituais como recurso facilitador da aprendizagem significativa - uma abordagem prática**. 2011, 127 f. Dissertação (Programa de pós-graduação stricto sensu ensino de ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Rio de Janeiro, Nilópolis, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MELO NETO, José Francisco. **HERÁCLITO**: um diálogo com o movimento. João Pessoa: Editora Universitária, 1996.

_____. **Extensão universitária como trabalho social útil.** Participação, ano 6, nº 11, setembro, Brasília: 2002. (ISSN 1677-1893). Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/index.html>>. Acesso em 26 de Set. 2014.

_____. **Universidade popular.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

REDE FREIREANA DE PESQUISADORES. Cátedra Paulo Freire. **Tramas conceituais freireanas:** uma prática de ensino e pesquisa construída na cátedra Paulo Freire da PUC/SP, 2012. Disponível em:< <http://redefreireana.com.br/portal/tramas-conceituais-freireanas-uma-pratica-de-ensino-e-pesquisa-construida-na-catedra-paulo-freire-da-pucsp/>>. Acesso em: 26 Jul. 2014.

SANTOS, Maria Luzitana Conceição dos. **Projeto de Extensão Rede Educativa, Empreendedora e Colaborativa no Secretariado (RECOSEC)** - Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SANTOS, Maria Luzitana Conceição; COSTA, Jacquelline Joyce. **As tramas freireanas e os intercâmbios culturais - uma estratégia de educação popular na rede educativa, empreendedora e colaborativa no secretariado.** IV Seminário Internacional de Prática de Educação do Campo - IV SECAMPO, Mamanguape: UFPB, 2014.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana:** uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP, São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Rede Freireana de Pesquisadores.** Disponível em: < <http://www.redefreireana.com.br/portal/wp-content/uploads/Texto-Trama-Conceitual-Catedra-Paulo-Freire-Producao-Coletiva-Dez2012.pdf>>. Acesso em: 24 Jul. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação.** Documento apresentado na III Conferência Brasileira de Educação, Belo Horizonte, junho de 1982.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS À LUZ DE PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS HUMANOS

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, UECE, Ceará, Brasil. margaretesamp@yahoo.com.br
Maurício Cesar Vitória Fagundes, UFPR – Litoral, Paraná, Brasil. mauriciovitoriafagundes@gmail.com
Eixo Temático: 1 – Prática Educativa e Educador Sujeito Pensante

RESUMO:

Analisar as ações e as relações que contribuem com a construção da autonomia dos sujeitos humanos em práticas pedagógicas participativas vivenciadas no ensino superior e fundamental de instituições públicas, localizadas no sul e no nordeste do Brasil, respectivamente, foi o propósito deste trabalho. Para sustentar este estudo recorreremos a Freire; Shör e Freire; Freire e Faundez; Lorieri e Rios. O texto, resultado de duas pesquisas de doutorado, percorreu o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, através de um estudo de caso. A base teórica sobre autonomia em Freire nos permitiu no processo dialético, construir o diálogo com os nossos objetos de pesquisa, pela lente comum de práticas participativas que ganham vida nas relações entre professor/a e estudantes, entre estudantes e estudantes, mediadas pelo conhecimento, no espaço-tempo da sala de aula, dando materialidade ao currículo, em termos da implementação de políticas do conhecimento na escola e na universidade. A base teórica sobre autonomia em Freire nos permitiu no processo dialético, construir o diálogo com os nossos objetos de pesquisa de doutorado, pela lente comum de práticas participativas que ganham vida nas relações entre professor/a e estudantes, entre estudantes e estudantes, mediadas pelo conhecimento, no espaço-tempo da sala de aula, dando materialidade ao currículo, em termos da implementação de políticas do conhecimento na escola e na universidade, foco dos nossos estudos. A coleta da empiria se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, observação participante e análise de documentos. Os dados nos permitiram compreender que, resguardadas as especificidades dos dois níveis de ensino, os estudantes assumiam a condição de sujeitos sociais, manifestavam seu posicionamento em distintas fases de autonomia, reveladas pela condição de sujeitos curiosos, criadores que, mediatizados pela linguagem e pelo mundo, refletiam sobre situações concretas e desencadeavam ações de empoderamento mútuo.

Palavras-chave: Pensamento freireano; Práticas pedagógicas participativas; Autonomia.

A prática pedagógica participativa numa perspectiva ontológica e histórica, portanto humanizadora, implica reconhecer a desumanização também como viabilidade que se apresenta ao homem como ser no mundo e com o mundo, num contexto real, concreto, sustentador da negatividade da sua condição de ser de decisão, de sujeito autônomo. Humanismo que não se nutra de visões de um homem ideal, fora do mundo, fabricado pela imaginação [...] mas um humanismo que estando os homens no mundo, no tempo, ‘mergulhados’ na realidade se dê na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram ‘coisificados’ ou quase ‘coisificados’ (FREIRE, 2002, p. 74). Para Freire, a vocação dos homens e das mulheres se encontra na humanização, pois a própria existência de condições objetivas de vida em sociedade que o desumanizam, o impelem a enveredar em um movimento de luta para superá-las (FREIRE, 1988).

Nessa senda, Freire nos indica o diálogo como esteio da prática pedagógica docente-discente, entendendo o diálogo como um encontro amoroso de homens e de mulheres em que mediatizados pelo mundo “o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2002, p. 43)

A base teórica sobre autonomia em Freire nos permitiu no processo dialético, construir o diálogo com os nossos objetos de pesquisa de doutorado, pela lente comum de práticas participativas que ganham vida nas relações entre professor/a e estudantes, entre estudantes e estudantes, mediadas pelo conhecimento, no espaço-tempo da sala de aula, dando materialidade ao currículo, em termos da implementação de políticas do conhecimento na escola e na universidade, foco dos nossos estudos.

Caminhos percorridos

Neste trabalho, daremos ênfase à dimensão ético-política que compreende a autonomia como expressão do concreto pensado do devir humano materializada em práticas pedagógicas voltadas para a autonomia de professores/as e estudantes do ensino superior e fundamental, vivenciadas em instituições públicas, localizadas no sul e no nordeste do Brasil, buscando analisar as ações e as relações que contribuem com a construção da autonomia dos sujeitos humanos em práticas pedagógicas participativas.

Para a análise das práticas pedagógicas participativas foi desenvolvido nas duas instituições, duas pesquisas que percorreram o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, através de estudo de caso; a coleta da empiria se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, pela observação participante e pela análise de documentos.

Na pesquisa realizada na instituição de ensino superior foram ouvidos dezessete acadêmicos, seis docentes e três técnicos. Na pesquisa desenvolvida na instituição de ensino fundamental, as duas professoras das turmas observadas, estudantes, diretor, coordenadora pedagógica, inspetor escolar de uma escola situada na sede de um distrito da região serrana do Município e a Secretária de Educação foram tomados/as como sujeitos da história e do conhecimento.

Para efetivarmos a organização e o tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) como método. Partimos dos textos de referência, passamos pelos mapeamentos, chegamos à montagem de quadros, seguida da inserção das informações em um programa de computador (NUDIST) para, finalmente, chegarmos a uma versão final do material que se constituiu no mapeamento que deu origem à nossa análise e interpretação.

Por uma prática pedagógica docente-discente participativa no ensino superior

A prática pedagógica participativa, do ponto de vista da dimensão ético-política do pensamento freireano, se organiza na compreensão da autonomia, entendida na dinamicidade da percepção da humanidade dos seres humanos como fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, produtores de saber.

Freire, ao se preocupar com a emancipação dos sujeitos sociais inseridos em uma prática, propõe a teorização de suas realidades, seja pela leitura da palavra que implica uma totalidade de mundo, ou seja, pela formação em qualquer nível. Defende a teorização da prática enquanto práxis e fundante da ação política não como um ato mecânico, mas como uma construção de sujeitos que se descobrem inconclusos e permanecem nessa construção em um devir histórico.

O vigor das concepções freireanas como esteio para uma melhor compreensão dos desafios postos pela prática pedagógica docente-discente, parece não prescindir do trabalho coletivo. Nesse sentido, pensar a prática pedagógica docente-discente na perspectiva participativa nos levou a considerar o contexto institucional em que se materializam, no caso, a universidade e a escola públicas.

O diálogo que trazemos dos discentes do ensino superior acerca de sua compreensão e vivência da construção da autonomia, tem como balizamento as premissas apontadas por Freire, entre outros autores, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de caráter emancipatório de sua instituição de ensino. O PPP, foco deste artigo, tem o currículo organizado em três grandes módulos, Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), que equivale a formação técnica e corresponde a 60% da carga horária; o Projeto de Aprendizagem (PA), que se refere ao espaço de desenvolvimento do espírito investigativo com forte tendência a pesquisa-ação e corresponde a 20% da carga horária e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), que completam o currículo e privilegiam o diálogo cultural e humanístico entre os diversos cursos, correspondendo aos outros 20% da carga horária, estes dois últimos módulos que, somados constituem 40% do currículo, são de livre escolha dos estudantes.

A percepção dos estudantes

A seguir discutimos alguns resultados, a partir de destaques das entrevistas e/ou observações como possibilidade de subsidiar as discussões e análises. No diálogo com dois estudantes, um se referia ao ICH e o outro ao PPP. O que falava sobre o ICH, ressaltava a importante bagagem cultural que a atividade curricular proporcionava através das discussões e pela forma de sua construção e avaliação. Registrava que percebia como um espaço em que é possível o diálogo cultural, político, uma formação em que muitas vezes, no modelo convencional não é possível, ou é possível apenas se o aluno participar de atividades extra-curriculares.

A percepção decorrente desse tipo de processo é evidenciada pelo acadêmico como um lugar onde o aluno se sente sujeito ativo durante o processo. Ele não fica como mero espectador do que está acontecendo, só recebendo informações. E se sentindo sujeito ele se compromete a atuar e construir o processo.

O outro interlocutor interveio na conversa, e discorreu sobre o assunto, conduzindo sua análise a partir do PPP como referência. Antes, porém, situou-se como ex-aluno de um dos cursos técnicos dessa Universidade e agora como acadêmico de um curso de graduação. Enfatizou que a importância que o Projeto dá à questão humana, independentemente do curso ser de nível técnico ou de graduação, é o grande diferencial. O interessante é que a área de seu curso de graduação, teórica ou tradicionalmente está pautada pela lógica do mercado para formação e atuação individual e que, na maioria das vezes, propõe um tipo específico de desenvolvimento.

No caso estudado, o fenômeno aparece na forma contrária a essa tendência, pois trabalha mais a pessoa, o humano. Ao trabalhar o humano e a partir do humano é que você vai ver a gestão, onde o humano é colocado como principal fator de desenvolvimento. Citou um exemplo que acompanhou em uma oficina do ICH, juntamente com outros cursos, a problemática de uma comunidade que reside dentro de um parque nacional, que é uma área de preservação. O encaminhamento tradicional seria o de realocação dessas famílias em outra área, o que em sua compreensão seria a atitude mais convencional (e era o encaminhamento das autoridades), porém equivocada na percepção dos acadêmicos: aqui no curso [...], por exemplo, se pensa muito nisso. Que aquela pessoa e sua família pode ter nascido ali, então tem toda uma cultura ligada à região onde ela está. [...] Portanto, o foco central da discussão tem que ser o homem. O outro acadêmico interveio e enfatizou que nesse PPP o ser humano é colocado pra você como principal, a natureza lhe é apresentada como parceira necessitada de compreensão e portadora de muito conhecimento.

Na prática pedagógica acima, anunciada pelos acadêmicos, o homem/mulher que se discute nessa questão assenta seu olhar sobre o mundo baseado no sujeito social que, por encontrar-se em um sistema capitalista, conhece essa postura, porém discorda dela, mesmo ela se fazendo presente nas relações de produção. Nesse sentido, trata-se de um exercício de superação do tensionamento entre o ter e o ser na busca da construção ou da restituição da liberdade. Como tarefa intelectual, cuja conquista se faz no coletivo, a liberdade é “partejada” no movimento de busca e avaliação constantes. É a partir dela e em função dela que ocorre a mobilização e o reconhecimento de sujeitos de direitos, contribuindo para a criação e recriação da história humana.

Partejar a liberdade é um processo que ocorre num tempo e espaço reais e contribui para a formação de um novo homem. Esse processo só se efetiva na e pela humanização, materializada na existência de vida humana e digna para todos/as; uma vida digna não só como objeto de discurso, mas como construção social. No movimento de busca de transformação do mundo, transformamos a nós mesmos, pelo diálogo que se estabelece em torno de sonhos e objetivos comuns (FREIRE, 1988, 2000).

A prática pedagógica baseada em princípios ético-políticos de perspectiva emancipatória pode orientar pensares/fazerem na direção da construção de processos de autonomia, por meio da relação que estabelece entre docentes-discentes-comunidade, e também por revelar o currículo oculto, uma vez que essa prática tem como ponto de partida e de retorno a realidade concreta, como a exemplo do depoimento dos acadêmicos que conheceram e problematizaram com as famílias moradoras de um parque de conservação, onde a proposta legal de encaminhamento foi a expulsão deles daquele lugar.

Na percepção de Freire (2001) é fundamental desnudar o currículo oculto e conhecer sua intimidade, que normalmente é recheada de “um sem-número de preconceitos que terminam por, de um lado, opacizar a realidade sobre que trabalhamos ou de que falamos, de outro, por nos fazer um tanto míopes, o que dificulta a nossa visão da realidade” (p. 122), tornando-se por vezes mais forte do que o currículo explícito na sua execução.

O desvelamento da realidade permite a construção e identificação de sonhos e objetivos comuns tracejadas a partir de perguntas que levem à identificação das pessoas ou instituições com as quais contamos na busca pela realização dos sonhos coletivos. Com qual sociedade e relações sociais sonhamos? Com quem realizamos os sonhos? são perguntas supostamente fáceis de pronunciar, se em condições de superficialidade, podendo gerar a compreensão de que se refere “ao nível do para quem realizo o sonho. E realizar ou buscar realizar o sonho em tais condições é atuar sobre e não com as classes populares” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 67. Grifos do autor).

Paulo Freire defende uma concepção de educação libertadora, fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende em sua integralidade – sentimentos, pensamentos e ações –, não se restringindo à dimensão cognitiva. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes da pessoa.

As escolhas são apresentadas pelos acadêmicos entrevistados como uma decisão pessoal, porém reconhecem que a construção dos processos de autonomia tem que ser baseada no coletivo, pois não dá pra ser um profissional de saúde que trabalha sozinho, porque depende do conhecimento das várias áreas, você tem que ser interdisciplinar. Explicou que para trabalhar com o sistema público de saúde você tem que elaborar projetos, você tem que ser um profissional que consiga ser um gestor. Você tem que administrar, dialogar, não basta só esperar tudo pronto.

O processo de autoria humana, que se dá como acrescentamento de algo feito pelo homem e pela mulher no mundo que ele/a não fez, situa a dimensão humanista da cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como incorporação crítica e criadora e não como prescrição doada (FREIRE, 2007). A perspectiva do ser humano vir a tornar-se sujeito de decisão, demanda a busca pela boniteza e a moral, ingredientes necessários à construção de processos de autonomia social, configurada na liberdade ou na luta por sua reconstituição.

Acerca da construção da autonomia profissional, os acadêmicos entrevistados apontaram para um posicionamento bastante homogêneo na direção de uma construção coletiva, colocando-se na relação com os outros. Essas relações indicam serem permeadas pelo respeito à condição humana e respeito à natureza.

A respeito da autonomia, Lorieri e Rios (2004) problematizam a autonomia e a heteronomia, afirmando que a autonomia é a situação que agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo as encontradas prontas na sociedade, avaliamos como significativas e incorporamos ou internalizamos em nossas ações (p. 65). Em oposição ao conceito de autonomia, colocam o de heteronomia, o qual os acadêmicos, em sua grande maioria, deixam claro sua posição contrária a ele. Sobre a heteronomia, os autores enfatizam que se trata de uma situação na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou a recompensa que se terá (id. ibid.).

A percepção dos acadêmicos entrevistados acerca da organização de sua formação em seus cursos foi marcada, quase que de forma geral, pela leitura comparada com suas experiências anteriores. Narram que perceberam um significativo avanço em relação ao modelo tradicional. Indicam a importância de uma prática pedagógica fundada na realidade concreta, bem como as reflexões que dela emergem; as relações decorrentes com os módulos e a possibilidade de vivenciarem a prática profissional juntamente com os fundamentos teóricos. Mesmo quando analisam módulo a módulo (FTP, ICH e PA), dão a entender que estes são partes de um todo, que é um processo que se complementa proporcionando uma formação da melhor qualidade profissional pelo constante diálogo com a realidade social.

Também ficou explícito na compreensão de totalidade dos estudantes o destaque aos valores éticos como sustentáculos do fazer profissional, e a importância do trabalho coletivo como construção com os outros, quer sejam seus pares, quer seja a comunidade. Nessa direção, parece terem construído a condição necessária à autonomia profissional, como processo de superação da heteronomia, muito presente na dimensão do mercado e/ou de sua representação.

Por uma prática pedagógica docente-discente participativa no ensino fundamental

A concepção de conhecimento em Paulo Freire supera a lógica diretiva da educação, segundo a qual um sujeito transfere a outro o que sabe e este outro recebe o saber, passivamente. Para o educador pernambucano, “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz. O estudante conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela apreensão do mesmo” (FREIRE, 2001, p. 120). Essa compreensão se sustenta numa lógica relacional, dialógica, contributo para que o/a estudante, progressivamente, vá fazendo a afirmação de si mesmo como sujeito do ato de conhecer.

O processo de aquisição do conhecimento se daria, então, pela pergunta, superando a postura comumente utilizada nas escolas pelo/a professor/a, no início do processo pedagógico, apresentar respostas sem que nenhuma pergunta lhe tenha sido dirigida (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A pedagogia da pergunta se coaduna com a perspectiva problematizadora da educação, fundamentos de um saber-fazer transformador, numa perspectiva do sujeito e da escola em movimento.

Nesse sentido, o/a professor/a que deseja contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, quando entra em uma sala de aula, manifesta abertura a indagações, curiosidade, inibições, questionamentos dos/as mesmos/as. Esse/a professor/a respeita os saberes de experiências feitos dos/as estudantes sem, contudo, negligenciar o ensino dos conteúdos, cabendo a ele/a assumir uma prática rigorosa e crítica. Rigorosa no sentido de conhecer e crítica no respeito ao saber da experiência do/a estudante, cuja superação pelo saber produzido socialmente pela humanidade, através do exercício da curiosidade epistemológica, considerando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

Nessa direção, os ganhos do trabalho com eixos ou matrizes integradoras do currículo foram percebidos na realidade observada, em que o trabalho com projetos de aprendizagem, a partir de um tema ou situação concreta, contribuiu com quebra

de rigidez das disciplinas. Em um determinado mês, toda a escola esteve envolvida num projeto sobre a dengue, que teve início com a sensibilização dos estudantes para o envolvimento e nas ações até a mobilização em torno da busca de esclarecimentos junto à Comunidade. Alguns momentos vivenciados no decorrer do Projeto são exemplificadores do processo de inserção coletiva na realidade, no intuito de contribuir com problemas do cotidiano:

Momento 1: pesquisa e socialização de informações - a professora lança o desafio para a turma buscar informações sobre a dengue;

Momento 2: reconhecimento da realidade concreta - Nossos pais podem até não acreditar que aqui exista o mosquito da dengue, mas nós que sabemos, temos a obrigação de fazer nossa parte. Vocês lembram que eu disse que quando chego na casa da minha mãe, e faço mesmo, que cuidado pra ela: derramo a água de recipientes que possam alojar o mosquito?! Declarou a Professora Creusa.

Momento 3: sensibilização e preparação para a produção criativa - Foi distribuída a cópia, lido e cantado o “Melô do Mosquito Dengoso”, baseado na música folclórica “A barata diz que tem”, uma adaptação de Maria Radesprel.- Em seguida, a professora orientou os/as estudantes a produzirem paródias.

Momento 4: reconhecimentos dos conhecimentos aprendidos - O momento, denominado de “Caixinha de Surpresa” constou de uma atividade desenvolvida em roda, de modo que a caixinha passava, de mão em mão, até que o grupo tivesse terminado de cantar uma cantiga de roda, a pessoa lia a pergunta ou tarefa a ser desempenhada.

Momento 5: inserção no movimento de superação da realidade vivida. - Escrevam suas cartas, hoje. Depois disso, eu as enviarei para os estudantes da localidade de Olho D’água dos Galvões. O assunto, agora será “dengue”. Quero que vocês façam uma conscientização para esses estudantes, perguntem que atitudes eles estão tomando para combater o mosquito lá na localidade onde eles vivem, tá certo? Cora, uma das alunas conta: - Tia, eu fui na casa da minha avó ontem e vi que tinha no quintal dela muitas garrafas de refrigerante com água acumulada da chuva dentro delas. Aí, eu coloquei as garrafas todas de cabeça para baixo.

As paródias feitas pelo/as estudantes tinham como objetivo sensibilizar a comunidade e fizeram parte da culminância do projeto que se constituiu na mobilização, casa a casa, sensibilizando, esclarecendo, orientando as famílias a se engajarem na luta contra a doença, pela inserção do coletivo escolar na comunidade, vivência do Momento 6 do Projeto.

No transcorrer do Projeto, chamou nossa atenção, também, o fato de que na realização da atividade denominada por “Caixinha de Surpresa”, o número de tarefas fosse equivalente à quantidade de estudantes que se encontravam em classe. Todos/as foram “convidados” a participar, gerando um clima leve, descontraído e bastante produtivo, do ponto de vista da aprendizagem. A qualidade dos folhetos distribuídos, slides e vídeo apresentados era excelente. A leitura das produções dos/as estudantes, as cartas, de um dia para o outro serviu de estímulo para o grupo, pois se tratava de um retorno quase que em “tempo real”. Todos esses elementos sinalizam para a existência do princípio da participação, característica inerente à prática

pedagógica docente-discente observada.

Achamos que havia condições favoráveis para aprofundar a discussão face a maturidade acerca do assunto em pauta e a disciplina intelectual das crianças, pois elas iam além do livro-texto e das demais leituras feitas dentro da sala de aula, de modo que elas poderiam ter sido instigadas a buscar possíveis razões para que o número de casos fosse tão pequeno em estados situados na Região Sul, no comparativo com estados da Região Nordeste, cujos indicadores se revelavam bastante elevados. Além disso, caberia sugerir uma pesquisa em que os/as estudantes e a professora procurassem saber as condições reais em que o distrito e o Município se encontravam naquele momento, pela busca no site da Prefeitura, em entrevistas feitas no Posto de Saúde local, através de perguntas feitas em programas de rádio com abertura a críticas e demandas da população ou mesmo em visitas à Secretaria de Saúde, ou conversas, via internet, com pessoas da SEDUC, vinculadas ao Projeto.

Em práticas pedagógicas participativas, a relação que se estabelece em sala de aula entre professora e estudante, no decorrer da mediação feita pelos conteúdos, pode levar o/a professor a reconhecer o/a estudante como autor e referência. Na situação, a seguir, depois de cumprir 7 (sete) procedimentos metodológicos, a professora solicitou de um estudante que fizesse a síntese do conteúdo abordado. Na sequência, as atividades foram: mostrar cada um dos sólidos geométricos, construídos em papel branco, pedindo aos/as estudantes que dissessem os nomes de objetos que possuíam o formato deles - cubo, cone, esfera, pirâmide, cilindro (1); desenhar, no quadro, as regiões planas (2); entregar uma fita e pedir que alguns estudantes fizessem, no chão, o contorno de regiões planas (3); proceder à explicação sobre os aspectos/características dos poliedros (4); propor um jogo, nos moldes do dominó (5); pedir ao Manuel que fizesse uma síntese do conteúdo trabalhado (6). Por fim, a Professora Creusa orientou a realização da tarefa sobre aquele assunto (7). As questões da tarefa foram lidas, comentadas, de modo que todos viessem a entender e pudessem resolvê-las sozinhos.

Sugerir a um estudante que se pronunciasse acerca do conteúdo desenvolvido, efetivamente, consistiu em confiança por parte da professora, deliberar que um estudante fizesse o “fechamento” de uma sucessão de situações pela formulação da síntese ou resumo, via de regra, se constituiria como atribuição exclusiva do/a professor/a que, na educação bancária tem a autoria da “última palavra”.

Do ponto de vista de uma compreensão freireana (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 189-192), “o momento de resumir tem a ver com esse esforço de re-totalização da totalidade que dividimos em partes [...]. É um dos momentos nos quais procuramos conhecer”. No caso, confiar a um dos estudantes a elaboração do resumo sinaliza para o entendimento de que a pronúncia feita por um de seus pares em termos da forma e do conteúdo se aproxima mais da elaboração do grupo. Por outro lado, oferece à professora condições de refletir acerca do atingimento dos objetivos propostos quando planejou cada uma daquelas situações.

O reconhecimento pela professora de que há uma multiplicidade de formas de aprender está relacionado com o processo interativo que ocorre entre ela e os/as estudantes, bem como entre estudantes e estudantes e com a compreensão de que o conteúdo é expressão ou aproximação da realidade, que não se constitui como verdade imutável, alcançada por uma única via de acesso. Daí a importância da pergunta e não da resposta, do ensino como pesquisa, da curiosidade como base para o exercício da busca ativa, do reconhecimento de que professor/a e estudantes são sujeitos produtores do conhecimento, da aprendizagem como expressão do movimento permanente de procura, da pesquisa como orientação, criação e anúncio

corroborando com a práxis freireana.

A decisão de criar situações para que os/as estudantes apresentassem o seu entendimento sobre as experiências de vida e realidade e sobre os conteúdos assumia uma compreensão de que, para as professoras observadas, conhecimento não é algo que possa ser transferido, mas co-participado. Decorrente dessa concepção, as professoras assumiam posturas indagadoras, acolhiam iniciativas propositoras de temas, leituras e atividades, sugeriam metodologias de trabalho que tinham como foco os interesses manifestos pelos/as estudantes. Esse entendimento advém de uma concepção de ensino e de aprendizagem calcada na participação ativa dos/as estudantes.

Considerações Provisórias

Tanto na realidade observada no ensino superior, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que a autonomia na prática pedagógica docente-discente pode vir a se constituir em autoria, via processo metodológico de pesquisa-ensino, pois ensinar exige pesquisa, como anunciava Freire (1996), de modo que assim como nós não poderíamos dar conta da prática dos/as professores/as, sem que observássemos o que elas diziam, escreviam e faziam, de igual modo se dava com relação ao processo metodológico da sala de aula, configurando-se como movimento dialógico de ensino, pois também os/as professores/as não podem, na sala de aula, desconhecer o que os/as estudantes pensam, sabem, fazem, escrevem, dizem e gostam.

Resguardadas as especificidades dos dois níveis de ensino, ao assumirem a condição de sujeitos sociais, os/as estudantes manifestavam seu posicionamento em distintas fases de autonomia, reveladas pela condição de sujeitos curiosos, criadores que, mediatizados pela linguagem e pelo mundo, refletiam sobre situações concretas e desencadeavam ações subsequentes de empoderamento mútuo: abstração simultânea que retornava para cada sujeito, a partir de seu referente de realidade. Os/as estudantes, pelo alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos e de suas consciências como sujeitos sociais; os/as professoras pela possibilidade de compartilhar os impactos de suas atuações em alguns membros do grupo e o dar-se conta dos limites de suas práticas ante uma prática social maior e complexa, que é a sociedade.

A problematização do conhecimento se dava a partir de ações e relações mobilizadoras das aprendizagens dos conteúdos, ao tempo em que contribuía para a formação da autonomia dos/as estudantes. Esses elementos assumiam dimensões subjetivas e objetivas, individuais e coletivas decorrentes de práticas participativas.

A vinculação dos conteúdos com a compreensão dos contextos de funcionamento da sociedade, dos problemas cotidianos e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos assumiam feições contextualizadas de conteúdos, pois faziam parte da busca de significados do estudo e contribuía para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente-discente pautada na ação-reflexão-ação, levando-nos a reconhecer que o conhecimento é uma construção possível na sala de aula da universidade e da escola pública, desde que o diálogo se constitua na pronúncia autêntica dos sujeitos cognoscentes em seus movimentos de construção de sua inacabada humanização, fundamento basilar da pedagogia freireana.

Nossa compreensão é de que o processo educativo desenvolvido por meio de práticas pedagógicas participativas permite

aos sujeitos que delas participam, a apropriação dos diferentes tipos de saber, culturalmente construídos pela humanidade, contribui para que o ser humano se torne mais autônomo e que a escolarização, pautada por pressupostos humanizadores, possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo, cultural, espiritual e estético dos grupos subalternizados, elementos colaboradores para a sua libertação.

Por fim, parece-nos que tanto no ensino superior quanto no ensino fundamental os relatos das aprendizagens revelam o entendimento sobre autonomia como um processo sempre relativo e, como enfatizam Lorieri e Rios (2004), se constitui em relação com os outros, sendo inadequado confundir-la com independência ou com ausência de responsabilidade. Nas ações e relações analisadas foi possível perceber as bases que podem sustentar a construção das autonomias de professores e estudantes, em termos da assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora dessas realidades e de suas formações.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 19. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LORIERI, Marcos Antônio e RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na escola o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.
- SHÖR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SOUZA João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: REFLEXÕES EM TORNO DE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Maria Renilse de Souza Cunha
UFAC/ Campus Floresta
Acre/Brasil

Sulamita Rosa da Silva
UFAC/ Campus Floresta
Acre/Brasil
sulaczs.sr@gmail.com

Resumo

A obra *Pedagogia da Autonomia* relata sobre a prática educativo-crítica, enfatizando que o educando desde a sua formação deve assumir-se como sujeito que produz saberes, e não apenas os reproduzem. Ensinar não é a reprodução de ideias já elaboradas pelos outros autores, mas sim a criação de meios para a produção ou a construção do conhecimento. O livro também apresenta de forma clara que quem ensina aprende ao ensinar, pois não há docência sem discência. Portanto, a relação professor-aluno é relevante no sentido de facilitar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Devido esse fator, é necessário que o professor reflita sobre a sua prática, e através das reflexões feitas, seja capaz de responder as problemáticas que irão surgindo no cotidiano da sala de aula. Nossa pesquisa tem por objetivo fazer reflexões acerca da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, e como esta contribui na prática educativa. A metodologia adotada para atender a temática proposta, constitui-se na leitura crítica da obra de Freire (1996), posicionando-nos quanto às contribuições que o autor traz para a educação, além da leitura de alguns outros autores como Almeida (1998), Pimenta (1999), Schmitt (2011) que apresentam ideias semelhantes a respeito da reflexão sobre a prática no cotidiano escolar, no processo de construção de saberes e o papel do professor como mediador entre o conhecimento e o educando na sua formação como ser autônomo e participativo. A partir dessas reflexões, concluímos que de fato a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire contribui de forma significativa para o público em geral, especificamente para o docente e o aluno, pois através dessa leitura o professor terá a escolha de formar alunos críticos, não sendo meros objetos, mas sujeitos atuantes da própria história.

Palavras-chave: Educação, ensino e autonomia.

INTRODUÇÃO

Na obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, são discutidas questões de suma importância para o saber fazer docente e para a construção da identidade dos alunos como sujeitos críticos e pensantes. Ao lermos essa obra, notamos essa grande responsabilidade que é atribuída aos docentes no exercício de sua prática dentro do contexto escolar.

Quando o ensino é pautado em dar respostas prontas, reproduzindo vários conteúdos sobre os discentes com a preocupação apenas de cumprir com o que está posto no currículo institucional, não há a formação de seres pensantes deixando os alunos a mercê das ideologias impostas pelos discursos dos dominantes, o que conseqüentemente leva a alienação e os deixa em estado de manipulação, de dominados. O sistema capitalista faz com que haja a manutenção da hierarquia social, em que o processo de desigualdades sociais se perdura por longos períodos e o conhecimento fica restrito apenas a minoria. Freire, através de suas obras nos revela a importância da educação como prática libertadora, em que esta é vista por ele como um ato político. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) fala sobre o educador democrático que deve reforçar a capacidade crítica do educando, trabalhando a rigorosidade metódica, em que esta não deve ser vista como um discurso bancário que apenas transfere conhecimento.

Assim, entendemos que educar não é o simples ato de reproduzir ideias prontas, mas consiste em despertar no aluno sua curiosidade, seu senso crítico, reflexivo. Quando o aluno tem uma formação crítica e construtiva não se deixa levar facilmente por quaisquer discursos produzidos pelas diversas instituições existentes na sociedade, e assim forma-se um ser liberto e autônomo, tornando-se capaz de refletir sobre os discursos produzidos pela sociedade e também de criar os seus próprios, capaz de buscar o conhecimento e de fazer pesquisa.

Nesse contexto se insere a presente pesquisa, cujo objetivo é realizar algumas reflexões a respeito da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e como esta contribui para a prática educativa. Pretendemos realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico, analisando a obra e embasando-nos em outros autores, a fim de fundamentarmos nosso trabalho e refletirmos sua importância na construção da prática educativa.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No cotidiano da sala de aula, o professor precisa se preparar para ministrar uma aula interativa, de maneira com que o aluno também possa participar do processo de construção do conhecimento. À medida que o discente trazer indagações, o educador se sentirá instigado a buscar novas informações para poder atender as questões levantadas. Todavia, para que verdadeiramente possa haver uma aula significativa, de modo que haja construção de saberes, é necessário que o docente tenha uma formação continuada e se disponha a sair da zona de conforto e neutralidade, indo em busca de novas metodologias e estratégias, adequando os conteúdos a realidade dos alunos. Uma boa formação possibilita ao aluno a estar mais preparado para atuar na sociedade, sabendo se portar em meio a diferentes situações. Portanto, observamos que um professor reflexivo tem um papel de grande relevância na vida do aluno não só dentro dos âmbitos escolares, mas também fora deles. Segundo Schmitt:

Ao fundamentar a práxis em um processo reflexivo, o professor se apropria de uma condição, que não é apenas importante e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do estudante, como também para a sua condição enquanto ser humano em sua integralidade. Diante dessas constatações, ressalta-se a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática, como exercício permanente para a melhora na qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica. (2011, p 01).

Quando o professor fundamenta sua prática com base na reflexão e na criticidade, as suas ações refletem com muita significação na vida dos alunos, pois estes passam a encontrar sentido na escola e também adotam uma postura diferente em relação à realidade. Portanto, o educador precisa ter essa reflexão crítica sobre a sua prática, para que a prática educativa do docente possa aprimorar-se dia após dia, aperfeiçoando assim sua práxis. Nesse sentido Freire nos afirma:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (1996, p 39).

Entendemos assim, que para o professor conseguir ser um bom profissional este deve se aprimorar através da sua auto-reflexão, analisando se as metodologias utilizadas em sala estão direcionadas a formação plena do educando. Deve-se então levar em conta que o modo de trabalhar do professor não pode ser baseado em métodos conservadores, mas devem ter como respaldo um caráter construtivista, crítico e pensante. Desse modo, Freire (2011) relata que a educação deve ser voltada para a prática da libertação. Todavia, cabe ao docente decidir que tipo de sujeitos pretende formar, adotando ou práticas para uma educação libertadora ou práticas alienantes que domestica os sujeitos tornando-os meros objetos:

[...] a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para “domesticação”, para alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (2011, p.52).

Na obra Pedagogia da Autonomia, observamos que Freire defende a todo tempo uma educação para a liberdade e autonomia, argumentando que não somos apenas objetos, mas sim sujeitos da própria história, insistindo também na conscientização como sendo um conhecimento crítico dos obstáculos, e uma análise reflexiva a respeito da força que os discursos neoliberais têm na sociedade. Neste livro, Paulo Freire utiliza-se de uma linguagem simples e objetiva para expor suas ideias. Divide o livro em três capítulos, contendo nove subtemas em cada um, e nestes subtemas são discorridos assuntos de grande importância em relação

ao ato de ensinar. Ainda nessa obra, o autor destaca que não podemos nos contentar com o cenário de desigualdades que vivenciamos e a neutralidade de como isto é tratado, mas devemos ter em mente que é possível uma mudança, pois o mundo ainda está em processo de construção, portanto somos capazes de intervir nele. Ninguém pode vir a intervir no mundo com neutralidade, mas todos deixam sua marca nas escolhas que fazem nas decisões e intervenções que tomam frente à realidade. Como afirma Freire:

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialiticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (1996, p.76-77).

Portanto, a educação pode ocasionar mudanças que contribuam para uma melhor formação dos alunos nas instituições escolares. Todavia, para que isso aconteça é necessário que o professor sirva como mediador entre o conhecimento e o educando, permitindo com que o aluno produza novos saberes. Para Almeida:

O sentido pessoal da aprendizagem exige a iniciativa do aluno, podendo o professor servir de mediador nessa apropriação e construção pessoal. Basicamente, não se compram externamente conhecimentos e destrezas. Nem ensino se pode confundir com doação, nem aprendizagem prescinde do esforço individual de apropriação. Fala-se aqui no papel mediador do professor, ou numa aprendizagem mediatizada, mas igualmente no papel determinante das estruturas cognitivas e de conhecimento do aluno nessa apropriação. Assim, importa centrar no aluno o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para este envolvimento pessoal necessário. (1998, p.55).

Nesse sentido, o professor não dará as respostas prontas para o aluno, mas deverá apenas mostrar o caminho, ensinando a pensar certo. Segundo Freire (1996, p.26-27) “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”, ou seja, nortear o aluno em sua caminhada. Nesta mesma linha de raciocínio, a formação do professor reflexivo precisa ser segundo Pimenta (1999, p.29) “[...] os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.” A partir da leitura e análise da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, além da leitura feita sobre outros autores citados no decorrer do trabalho que se assemelham em alguns pontos da obra freiriana, construímos uma tabela que mostra algumas características que distinguem o professor tradicional que se embasa em métodos conservadores do professor pesquisador reflexivo.

Tabela 1 - Algumas distinções entre Professor Tradicional e Professor Pesquisador

Professor Tradicional	Professor Pesquisador
- Baseado no ensino bancário	- Baseado na educação libertadora
- Professor como único detentor do saber	- Os saberes dos alunos são valorizados e o professor deixa de ser o centro
- Durante as aulas só há reprodução de conteúdos	- Há a produção de novos conhecimentos através da pesquisa
- Não há reflexão sobre a prática docente	- A reflexão sobre a prática ocorre diariamente
- Privilegia a relação professor-saber	- O aluno estabelece relação com o saber
- O saber não é questionado, o conhecimento é visto como algo pronto	- O saber é questionado, e o conhecimento está em constante construção

Fonte: Tabela elaborada a partir das leituras de: Almeida (1998), Freire (1996), Freire (1982), Pimenta (1999), Schmitt (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que foi abordado no decorrer do trabalho, percebemos que a obra Pedagogia da Autonomia destaca de forma clara o papel do professor enquanto ser sujeito e atuante, e o papel da educação sendo vista como política, que ao invés de apenas reproduzir ideologias, também é capaz de intervir na sociedade de modo democrático, o que segundo a visão de Freire (1996), é uma tarefa possível de ser realizada pelos educadores. E estes ao realizarem seu exercício docente não devem assumir uma posição de neutralidade, mas irem contra a reprodução dessas desigualdades sociais que tanto se perpetuam dentro do sistema capitalista, que venham de fato lutar pelos seus direitos, ajudando os alunos a construírem seu conhecimento, a progredirem e lutarem pela sua liberdade, não se omitindo frente a discursos neoliberais impostos pelos dominantes, mas quebrando o silêncio através da inquietação, e paulatinamente, conquistando seus espaços dentro da sociedade.

A obra freiriana traz grandes contribuições não só para o público em geral, mas em especial para o docente, que ao ler com certeza se eximirá de sua inocência frente ao discurso globalizante, e refletirá acerca de sua construção como profissional. Ser neutro, ou assumir uma postura democrática, após essa leitura, ficará ao critério de cada um.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Leandro S. **Aprendizagem escolar:** dificuldades e prevenção. In: ALMEIDA, L.S ; TAVARES, J. (orgs). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto, 1998, p.55.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade/** Paulo Freire. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011, p.52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LINHARES, Luciano. **Paulo Freire:** Por uma Educação Libertadora e Humanista. Disponível em:< www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/729_522.pdf> Acesso em 15 Jan. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** Identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez 1999, p. 29.

SCHMITT, Miguel. Ação- **Reflexão- Ação. A prática como elemento transformador do cotidiano educativo.** EST, São Leopoldo, 2011, p.01, 25 mai. 2011.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?

Mariana Roncarati
Doutoranda em Educação
PUC-Rio/CAPES
Rio de Janeiro - Brasil
m_roncarati@hotmail.com

RESUMO:

O presente trabalho, fruto de dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2012 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, apresenta a educação dialógica, proposta por Paulo Freire, na perspectiva da creche, analisando a possibilidade de inclusão das crianças de 0 a 3 anos na construção de práticas educativas destinadas a elas, a partir do diálogo com suas expressões. Ancorada na concepção de que a criança é competente em se comunicar, desde que nasce, a pesquisa foi ao encontro de expressões infantis e da potência dialógica inerentes às mesmas e, nesse sentido, foram reunidas e analisadas teorias que aproximam o adulto de um diálogo ativo com a criança. A partir da interlocução entre Freire, Bakhtin e Wallon, a pesquisa destacou algumas pistas teóricas sobre o diálogo e a sua construção para conduzir e embasar o estudo. O trabalho traz algumas análises e reflexões do trabalho de campo, realizado em duas creches do município do Rio de Janeiro. Foram realizadas observações com crianças entre um ano e dois meses a dois anos e sete meses de idade, com o objetivo de captar nuances das comunicações afetivas e dos contextos dialógicos que envolvem as práticas educativas. A afetividade presente nas expressões infantis e seu potencial de mobilização emocional em relação ao adulto foram destacados no aporte teórico e observados no campo. Foram evidenciadas possibilidades de contextos dialógicos na creche, para os quais a escuta e a responsividade – duas das pistas encontradas – mostraram-se essenciais. O trabalho busca contribuir para a ampliação do olhar e da escuta do adulto sobre a expressão infantil, de modo que o mesmo vislumbre potências dialógicas nas relações estabelecidas com as crianças e com as questões que envolvem o contexto da creche.

Palavras-chave: Educação dialógica – creche – práticas educativas.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?

Mariana Roncarati (Doutoranda em Educação - PUC-Rio/CAPES).
Rio de Janeiro - Brasil.
m_roncarati@hotmail.com

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo, com o educando, que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 2009.b, p. 78-79).

Este trabalho é parte de pesquisa realizada no Mestrado em Educação, defendida em março de 2012, cujo objetivo principal residiu na investigação da educação dialógica, proposta por Freire (2009b), na perspectiva da creche, tendo sido analisadas possibilidades de inclusão das contribuições das crianças na construção de práticas educativas destinadas a elas. Para tal, foi estabelecida uma interlocução entre Freire, Wallon e Bakhtin, de modo a orientar as sutilezas dos diálogos verbais e não verbais entre adultos e crianças até dois anos de idade.

A creche e a infância vêm conquistando cada vez mais seus espaços na agenda política, nas pesquisas científicas e nas produções teóricas. Para Kramer (1993), no entanto, apesar dos avanços nos campos teóricos e políticos conquistados pela creche, ainda é frágil a implementação das teorias nas suas práticas cotidianas, deixando essa última defasada. Pesquisas como as de Kramer (1993); Guimarães (2011) indicam que as especificidades da prática educativa com crianças de 0 a 3 anos ainda não são evidentes para muitos profissionais da creche, o que também dificulta a formulação das políticas para esse segmento. Guimarães (2011, p. 201), nesse contexto, sinaliza “a urgência de ir além das práticas instrumentais, não aquietar-se diante dos modelos da pré-escola que se colocam como forma de as profissionais de reconhecerem-se como professoras”.

Qual a identidade pedagógica da creche? Quais os papéis do professor de crianças de pouca idade? A pesquisa foi impulsionada pela reflexão-convite feita por Wallon: “Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (WALLON, 2007, p. 9). Assim, fomos ao encontro de estratégias para a aproximação do ponto de vista da criança sobre a sua infância, considerando a expressão infantil como elemento valioso na construção das práticas educativas na creche. Atentos às expressões das crianças podemos conhecer a infância sobre o seu ponto de vista delas e, dessa forma, pensar um contexto educativo em creches que lhes digam respeito e contemplem seus reais interesses, necessidades e desejos.

Apoiada na perspectiva de Wallon (2007), que buscou compreender e se aproximar do ponto de vista da criança para construir sua teoria acerca da evolução psicológica na infância, a pesquisa caminhou na direção de captar e de compreender ativamente os fios que tecem as possibilidades de diálogo entre os adultos e as crianças de bem pouca idade. Acreditamos que

no diálogo com crianças podemos aprender sobre elas com elas e, assim, construir com elas uma prática educativa na creche, incluindo-as como co-autoras nesse contexto.

Nessa perspectiva, o principal referencial teórico e metodológico foi Paulo Freire (2009, 2010, 2011). Guiado pela concepção dialógica no processo educativo, Freire (2009) se dedicou a pesquisar e a vivenciar a educação entendida como prática da liberdade, concebendo o ato educativo na perspectiva da escuta aos educandos, da busca de um diálogo com estes, do conhecimento de seus contextos de realidade. Sobre o diálogo, o autor enfatiza que: “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”(2009.a, p. 91). Assim, Freire (2009.b) desenvolveu uma prática e uma teoria educativa a qual denominou de educação dialógica, que, em linhas gerais, consiste na aproximação e escuta dos educandos para conhecer seus interesses, o que eles têm a dizer, sua sabedoria, suas necessidades, para, dessa forma, poder criar com eles uma educação que lhes dissesse respeito.

Para Freire (2009.a), o conteúdo programático da educação não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador e do que lhe pareça melhor para seus educandos, mas, sim, elaborado coletivamente, a partir da escuta dos educandos e em diálogo com eles - e por que não também com educandos na primeira infância?

A educação dialógica proposta por Freire pode ajudar a orientar a construção de experiências educativas para/com crianças mais novas. Escutando as crianças e com elas dialogando, podemos nos aproximar dos seus interesses, das suas necessidades e do seu ponto de vista sobre “ser criança”. Dessa forma, a creche pode ser um lugar de experiências construídas pelos educadores com as crianças, desvelando, nessa atitude, um profundo respeito pelos educandos.

O convite feito por Freire ao diálogo entre educador e educando provocou a seguinte reflexão: como podemos por em prática a educação dialógica com crianças em creches, que não falam ou cuja fala ainda é incipiente para que elas se comuniquem? O autor refere-se constantemente à palavra em sua teoria acerca da dialogicidade. Como, então, acolher a dimensão de outras formas de comunicação inerentes às crianças bem pequenas -com ou sem palavras-, no trabalho educativo? Como estabelecer um diálogo com crianças que não falam?

Assim, buscou-se captar nuances que levam à entrada do adulto na corrente do diálogo com crianças pequenas - um diálogo que se apresentou sutil, não linear, não formal e, por isso, exigiu muita atenção e apuro da sensibilidade para perceber momentos comunicativos e, ativamente, buscar compreender seus sentidos.

O ponto de partida para esse estudo foi conceber a criança como competente em se comunicar, de diversas maneiras. As crianças, especialmente as de bem pouca idade, se expressam de forma afetiva, corpo inteiro e em amplas proporções, devido à sua expressão verbal ainda ser incipiente e porpossuírem, de um modo geral, uma maior intensidade emocional que os adultos (DANTAS et.al., 1992, p. 89). A diferença entre o adulto e a criança em relação às formas de expressão pode causar um estranhamento no primeiro, pois neste a expressão verbal sobrepôs-se às expressões afetivas - e, não raro, ele desconhece e/ou desconsidera a potência dialógica e social existentes nas mesmas.

Wallon (1995; 2009), no desenvolvimento da sua teoria acerca da evolução psicológica da criança, dedicou especial enfoque à vida afetiva e, nesta, às emoções, as quais considera uma das formas de exteriorização da afetividade. O autor (2007, p. 122) pontua que as emoções são o meio privilegiado de comunicação do bebê e da criança pequena, possuindo a função de realizar vínculos interpessoais entre estes e o adulto; assim, às manifestações das emoções é atribuída uma função social graças ao seu alto teor expressivo e ao poder de contagiar e de mobilizar o outro. “À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas” (WALLON, 2007, p. 124). Para o autor (1995, p. 101-102), a expressão emocional é uma etapa que precede a linguagem verbal e “faz mais do que participar da vida mental. Foi ela que a tornou possível, ao fornecer à vida coletiva as suas primeiras possibilidades”.

A pesquisa considerou a expressão afetiva infantil como potência dialógica - no entanto, era necessário (re) conhecer os contextos e as nuances que envolveriam a entrada do adulto na corrente do diálogo com a criança.

Assim, fomos a campo procurar evidências de uma rede de diálogos na creche, bem como as perspectivas de uma educação dialógica nesse contexto. A pesquisa de campo se deu durante um ano em duas creches do município do Rio de Janeiro, uma conveniada e a outra numa instituição Federal, ambas com suas práticas reconhecidas como exitosas. As turmas pesquisadas compreenderam crianças entre um ano e dois meses a dois anos e sete meses, pois, após essa faixa etária, as crianças aprofundam-se na linguagem verbal e o foco da pesquisa foi em torno das possibilidades de diálogos com expressões afetivas. As observações foram registradas exclusivamente em um caderno de campo, pois as creches pesquisadas não permitiram registros imagéticos das crianças.

A construção do diálogo com as crianças na creche tem em si o desafio por parte do adulto de lidar com as sutilezas das comunicações não verbais e afetivas das crianças, expressas pelo corpo. Bakhtin (2003) não concebe o diálogo como algo garantido, mas como uma meta a ser buscada que, por sua vez, é permeada por conflitos. Se o diálogo entre adultos, que dominam a linguagem verbal, é permeado por conflitos e desencontros, o diálogo afetivo com as crianças até dois anos de idade apresentou-se não linear, não formal, não previsível e sutil.

A aproximação e a escuta das formas comunicativas das crianças, que não necessariamente envolvem palavras, requerem do adulto a disponibilidade sensível, corporal e emocional, para que ele as busque compreender. A dificuldade dos educadores de creche em escutar ou levar em consideração os dizeres sem palavras das crianças pode estar relacionada a uma concepção de infância construída historicamente, que considera a criança pequena um ser que, por não falar, não tem nada a “dizer”. A criança tem muito a dizer, principalmente sobre a sua condição de “ser criança” - e é justamente sobre isso que deveríamos escutá-las, buscando conhecer a criança sob seu ponto de vista. Legitimar a expressividade dos pequenos é abrir-nos ao diálogo com eles.

Na direção desse pensamento, uma questão norteia a pesquisa: o que e como as crianças estão comunicando? Essa questão, no entanto, traz consigo um desafio metodológico: como identificar, interpretar e compreender o que elas expressam? Para auxiliar as questões acima, percorremos alguns conceitos, os quais foram considerados como sendo pistas a serem seguidas no caminho em direção ao diálogo com crianças na creche. Neste caso, os conceitos são os formulados por Freire, Bakhtin e

Wallon, que foram “costurados” sob a perspectiva de reflexões acerca das possibilidades de uma educação dialógica na creche. As pistas colhidas nos ajudaram a refletir sobre as possibilidades dialógicas na creche, mas também orientaram o exercício de pesquisar, a entrada e a escuta do campo e as análises do mesmo.

As pistas: disponibilidade; escuta; entoação; carnavalização; alteridade; compreensão ativa; acabamento; responsividade. Vamos a elas.

O diálogo na relação entre adulto e criança na creche pressupõe que o primeiro tenha disponibilidade e abertura para escutar as expressões comunicativas das crianças e para vivenciar a alteridade que as acompanha. Nesse sentido, Freire alerta que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um, escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2011, p. 135).

Percebemos que a disponibilidade e a escuta, propostas por Freire (2009.a; 2009.b; 2009.c) são pistas que caminham juntas, sendo ambas a base sólida para a construção de um contexto dialógico, por desvelarem a atenção às expressões do outro. As entoações, apresentadas por Bakhtin (2003) por estarem sempre na fronteira entre o verbal e o não-verbal, são sensíveis às sutilezas das relações sociais e criam elos de contato entre as pessoas, sendo, portanto, fundamentais para a escuta e a compreensão do que comunica a criança – e, também, do que comunica o adulto à criança. A carnavalização, termo que Bakhtin utiliza para caracterizar o que é adversário da cultura oficial, é uma pista que ensina sobre a importância de acolhermos a expressão dos sentimentos ambivalentes e dos não-ditos das crianças; assim, é fundamental para o processo dialógico na creche, pois convida o adulto a não reproduzir com as crianças o lado opressivo e autoritário da cultura dominante, na qual predomina o discurso monológico. Nesse contexto, apresenta-se a pista alteridade, aprofundada na perspectiva bakhtiniana, que traz a questão da diferença e da diversidade entre a criança e o adulto, mostrando, portanto, a importância de buscar compreender e acolher a expressão e os pontos de vista infantis, entendendo que, pela alteridade, ambos deixam marcas um no outro. Permitir-se alterar ante as diferenças da criança em relação a si, parece favorecer que o adulto busque compreender ativamente o que ela expressa e dar um sentido a essa expressão. O ato de conferir um acabamento, tal como proposto por Bakhtin (2003), é a busca de um sentido às comunicações afetivas, configurando-se como uma pista essencial para o diálogo com a criança, já que as comunicações afetivas e os não-ditos necessitam da atribuição de um sentido por parte do adulto que, como vimos nos eventos do campo, também pode ser conferido incluindo a criança nesse processo. Tendo buscado compreender ativamente e atribuído um sentido à expressão da criança, cabe ao adulto a responsividade consequente, pista trazida por Bakhtin, que marca o estabelecimento do diálogo, sendo um ato ético em relação à criança e à sua comunicação. A amorosidade, proposta por Freire (2009.c) é, para o autor, o diálogo em si, portanto a consideramos como sendo a pista mestre que leva à busca da relação dialógica na creche.

Muitas vezes, por não saber se relacionar com as comunicações afetivas das crianças, o educador é levado a negligenciá-las ou a reprimi-las. O desafio que parece se apresentar ao adulto é o de aprender, na relação com as crianças, a melhor maneira de lidar com cada uma, respeitando e buscando compreender suas expressões.

O diálogo com a criança de pouca idade é ativo e a corrente dialógica entre adulto e criança está aí. Cabe-nos entrar nessa corrente, como uma atitude ética de nos aproximar mais do que a criança espera de sua primeira experiência educativa e, muitas vezes, primeira experiência social.

O exercício de escuta das crianças e das práticas educativas do campo

Apresentaremos as análises de dois eventos do campo na perspectiva de uma educação dialógica. A pesquisa buscou observar os possíveis contextos de uma educação dialógica na creche e, neste sentido, buscamos identificar as nuances comunicativas presentes nas interações entre os adultos e as crianças e das crianças entre si.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi observação de campo, embasada pela perspectiva de Wallon (2007, p. 15-16) acerca das pesquisas com crianças, pois o autor enfatiza que a forma mais eficiente de se estudá-las, principalmente na primeira infância, é a observação dos seus comportamentos e das suas atividades, devendo ser sempre realizada de forma contextualizada. As relações estabelecidas com o campo, bem como para as análises deste, tiveram como guia metodológico a perspectiva de Bakhtin (2003), que considera a necessidade de uma relação dialógica com o sujeito da pesquisa bem como com o campo e suas análises.

Freire (2009.a; 2009.b; 2009.c) e Bakhtin (2003) embasaram os estudos sobre o exercício do diálogo e da construção do mesmo. O exercício da escuta foi o ponto de partida fundamental e, também, o desafio da observação de campo, de modo a captar as interações no cotidiano vivido pelas crianças e pelos adultos nas creches pesquisadas.

No contexto das possibilidades de uma educação dialógica na creche, acolher, incluir e respeitar a criança como co-autora da prática educativa pressupõe que o educador esteja disponível e envolvido com seu grupo de crianças. O evento a seguir traz a escuta do educador, o processo de conferir acabamento e a responsabilidade em seu contexto.

Crianças de um a dois anos de idade estavam juntas no pátio, que tinha muitos brinquedos no chão e brincaram sem parar, livres e espontaneamente. Estavam assim há uns 40 minutos e percebi que algumas começaram a choramingar e a se mostrarem desinteressadas pelos objetos. As educadoras estavam esse tempo todo sem interagir com as crianças, conversando entre si sobre diversos assuntos e intervindo diante de algum conflito físico entre as crianças. Determinado momento, João pegou uma banheira de brinquedo e um chocalho. Virou a banheira ao contrário, tal como um tambor, e começou a bater nela com o chocalho. A auxiliar perguntou-lhe: “Você está fazendo música?” Ele sorriu e bateu mais ainda. A auxiliar, então, começou a cantar: “Cai, cai, balão...” Ele tocava o “tambor” e também cantava, sorridente. Isso fez com que todos os adultos comessem a cantar várias músicas, o que aproximou todo o grupo. As crianças, antes dispersas pelo pátio, se agruparam junto às educadoras cantando com elas e fazendo as danças e os gestos das músicas. A música pareceu ter um efeito bastante organizador e integrador para as crianças.

João continuou tocando a sua banheira-tambor, enquanto todos cantavam, muito envolvidos com esse ato. Ele não cantou mais e ficou compenetradíssimo tocando o tambor, parecendo dedicar-se integralmente à responsabilidade a ele atribuída

de tocar o instrumento para os outros cantarem. Cantaram várias músicas até a hora do almoço (Caderno de campo, creche conveniada, 01/09/11).

Esse evento mostra a inclusão da criança como co-autora de atividades e propostas. Ao perguntar ao menino: “Você está fazendo música?”, a auxiliar abriu um diálogo com João, tendo conferido um acabamento ao movimento da criança, pela pergunta a ele direcionada. A resposta dele foi o sorriso e a intensificação das batidas. Neste contexto, ambos foram agentes no processo de conferir um acabamento e um sentido ao ato dele de tocar o tambor, pois ele poderia estar somente explorando um som nos objetos e no diálogo ambos concordaram ser música. A resposta dela veio de pronto à resposta dele: ela começou a cantar acompanhando-o e, assim, comunicando que valorizava seu movimento.

As crianças já estavam há bastante tempo no pátio e, nesse momento, já começavam a se desinteressar pelos brinquedos, o que levou os ânimos de muitas delas a se alterar e os conflitos interpessoais começaram a se intensificar. Ao perceber que as crianças se interessaram pela música, as outras educadoras juntaram-se à cantoria e, vendo que todas as crianças se aproximaram e se envolveram alegremente, continuaram cantando até a hora de irem almoçar. O diálogo entre João e a auxiliar, iniciado pela pergunta da auxiliar, permitiu a ele imprimir a sua marca como co-autor da dinâmica que surgiu com toda a turma a partir da sua ação com a banheira.

No diálogo com a criança pequena, as suas respostas às falas dos adultos muitas vezes são sutis, silenciosas e expressivas. Uma mudança de fisionomia, um gesto, um movimento podem ser considerados respostas no contexto dialógico com crianças pequenas. No momento em que a auxiliar começa a cantar e as crianças naturalmente se aproximam dela, temos indicadores de uma relação dialógica, observados no movimento de cantar, gesticular, dançar e sorrir das crianças. Esse, no entanto, não é um diálogo linear e formal, com o qual nós, adultos, estamos acostumados; ao contrário: é a evidência de um diálogo que contém, em si, uma ampla gama de expressões, o que torna ainda mais complexa a sua dinâmica.

Esse evento pode nos remeter a reflexões no intuito de aprender sobre crianças em grupos, sobre a relação com o tempo que as crianças estabelecem em algumas atividades e sobre interesses de crianças. As crianças desse grupo pareceram apreciar bastante música e a maneira que ela os reúne, alegre e integrada. João pareceu ter uma capacidade rítmica ótima, que poderia ser aprofundada em outros momentos. O evento também pode ensinar que as crianças desse grupo apreciam brincar livremente e espontaneamente, mas por um determinado período, pois depois começam a entediar-se e dispersar-se, passando a precisar da companhia do adulto nas brincadeiras e atividades.

Muitas reflexões podem surgir a partir da observação das dinâmicas das crianças desse grupo, que poderiam inspirar e orientar muitas atividades e planejamentos nas práticas educativas, além de apontar a postura que o educador deve tomar nos momentos “livres”. Momento livre não significa deixar as crianças soltas, se eximindo da interação com elas. Essas brincadeiras podem ser espontâneas, sem o adulto iniciá-las, mas isso não significa que ele não precise estar participando, seja observando, seja brincando com elas – nesse caso, vale o bom senso do adulto em perceber o quanto a sua participação é impositiva ou facilitadora.

Na sequência, trazemos um exemplo que segue no contra-fluxo das relações dialógicas. Tão criticada por Freire (2009.a, p. 116), este é, infelizmente, um exemplo de concepção de educação, na qual a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados”.

A turma do pré-maternal dirigiu-se à sala de artes e lá as crianças foram divididas em duas mesas, como de costume. Numa, a atividade da pipa, na outra, desenho com giz de cera na lixa. As mesas já estavam com os materiais prontos esperando pelas crianças.

Professora: “Segura, segura o lápis, segura o lápis, Pedro.” (A criança tem um ano e quatro meses).

Observei Pedro com a mão na boca desde cedo, choroso. Ele é o mais novo da turma, mal saiu do berçário e ainda não anda com segurança.

Professora, tirando a mão dele de sua boca, diz: “Pedro cismou de botar a mão na boca!”

Auxiliar diz, contemporizando: “Os dentinhos dele estão nascendo todos de uma vez...!”

A professora, sem responder a auxiliar, disse ao Pedro: “Senta, Pedro, senta direito.” “Segura o lápis!” “Segura direito!”

A professora ficava “vigiando” as crianças: “Desenha!” (repetiu isso várias vezes)

Pedro, choroso e com a mão na boca, tentou sair da cadeira várias vezes.

Professora: “A gente não vai sair da cadeira agora não, tem outra atividade, tá?” (Vale ressaltar que já tinha havido 2 atividades e esta será a terceira seguida)

Pedro, choroso, novamente.

Professora, em tom incisivo: “Pedro, a gente não vai descer agora. A gente vai continuar aqui e fazer mais atividades. Tá bom, Pedro?”

A criança não respondeu (Caderno de campo, creche Instituição Federal, 22/08/11).

À professora não foi possível buscar compreender ativamente e atribuir um sentido ao choro e o desconforto de Pedro, compelindo-a a realizar atividades seguidas e sistemáticas sentado à mesa por um período de 30 minutos – um menino de um ano e quatro meses, que, provavelmente, preferia estar experimentando seu corpo, suas sensações, seu caminhar, seu equilíbrio. Não seria esse, no caso, um aprendizado mais pertinente ao menino que ainda caminhava a passos inseguros?

Mais importante do que ele aprender a segurar o lápis “direito”? Pedro se comunicou de forma competente, no entanto, a professora não respondeu às suas expressões e, assim, não estabeleceu um diálogo com ele. Naturalmente, seu choro foi ouvido pela professora, mas, a escuta do mesmo não ocorreu, a partir da perspectiva de Freire pois, para o autor, esta relaciona-se à disponibilidade permanente à expressão do outro – seja ela qual for. Ouvir um choro sem respondê-lo, sem interagir com a criança, sem buscar dialogar com tal expressão, deixa tal comunicação no vazio, anulando sua potência de linguagem. No caso deste evento, observamos um antidiálogo, atravessado por perguntas retóricas feitas pela professora que, em essência, somente fazia comunicados à criança.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2009.a, p. 116).

Essa questão desdobra-se e, até mesmo, alicerça-se em outra, fundamental: o que é importante ensinar às crianças antes dos 3 anos de idade? Mais além: cabe a palavra “ensinar”? Crianças nessa faixa etária aprendem o tempo todo, pelas suas experiências motoras, sensoriais, emocionais, relacionais... Vivendo e sentindo o mundo. Não seriam esses os aprendizados importantes para essa faixa etária: aprender a conhecer seu corpo, suas potências e habilidades motoras; aprender a vivenciar suas emoções e que é possível buscar um equilíbrio sobre elas; aprender que não estão sós no mundo e que precisam aprender a se relacionar com diversas pessoas? Nessa perspectiva, os aprendizados se dão pelas experiências corporais, sensoriais e relacionais. Se lhes for permitida a vivência dessas experiências, parece que as crianças podem aprender sobre si mesmas na relação com seu próprio corpo e suas emoções, na relação com o outro e na relação com os objetos. Freire contribui para pensarmos a relação entre educador e educando nesse contexto:

Devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. [...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2011, p. 95).

Como abrir mais possibilidades de aprendizagens democráticas na escola? Têm os professores o “poder” sobre as aprendizagens das crianças pelas quais é responsável? Muitas vezes, pelo fato de nos fixarmos e nos limitarmos em um rol de “ensinamentos” pré-determinados, os quais consideramos pertinentes passarmos às crianças, acabamos por deixar escapar aos nossos olhos os diversos aprendizados que elas tecem espontaneamente - e que esses aprendizados podem ser bem mais importantes e interessantes para a criança no momento do que os por nós concebidos.

O que é comumente observado em diversas creches é a exigência por parte do professor de uma imobilidade corporal massacrante para as crianças, à custa de um desgaste físico e emocional para as mesmas.

O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso abusivo, repressivo de sua autoridade, que restringe

arbitrariamente os movimentos dos educandos. Se manifesta igualmente num sem-número de momentos e de oportunidades. Na vigilância doentia exercida sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. [...] Na estreiteza com que compreende o processo de ensinar e aprender no qual o papel do educando fica reduzido, quase, ao de mecanicamente memorizar o que nele deposita o professor (FREIRE, 2012, p. 118-119).

É a imobilização da vida que pulsa em conhecer o mundo, em vivenciá-lo, em experimentá-lo de corpo inteiro, que é silenciada e adaptada a um modelo educativo que considera os aprendizados formais e racionais como mais importantes - o que muitas escolas reproduzem desde o berçário. Não raro podemos observar crianças oprimidas por coações e pelo autoritarismo dos educadores, o que pode vir a enraizar na criança, no processo de formação da consciência de si, essa condição de oprimida, de passiva, pois sem voz, sem escuta do outro, sem possibilidade de diálogo com o mundo.

Para trabalhar com crianças de creche, parece ser fundamental que o adulto esteja ciente de que terá que lidar com uma movimentação corporal e uma afetividade intensa, e que isso exige dela disponibilidade corporal e emocional. Se os cursos de formação tratassem desse tema, não veríamos tantos professores estranhando e se incomodando com a movimentação e a expressividade emocional característica das crianças mais novas, pois entenderiam que faz parte do processo de desenvolvimento da criança pequena conhecer a si e ao mundo de corpo inteiro, afetá-lo e ser por ele afetado. Isso pouparia as crianças de serem contidas, reprimidas e disciplinarizadas no cotidiano da creche.

Freire aponta um saber para a prática educativa que ele considera indispensável: que o professor “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (2011, p. 24). E continua: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (idem, p. 34).

É fundamental sempre estarmos atentos para buscarmos saber o que é realmente importante para crianças com menos de 3 anos aprenderem. Se buscarmos um diálogo com suas manifestações expressivas e afetivas, com suas atitudes, com o que lhes dá prazer e desprazer, alegria e tristeza, interesse e desinteresse, podemos caminhar na direção de apresentar-lhes propostas realmente importantes e, assim, despertar-lhes o desejo de conhecer o mundo. Entrar na relação com a criança não seria um dos principais papéis da função docente na creche? Ser uma pessoa que é uma referência, uma interlocutora da criança com o mundo, que a auxiliará a aprender a se relacionar socialmente e com o mundo à sua volta?

Considerações finais

Chama-se de mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII).

Diminuir a estranheza entre adultos e crianças no contexto educativo da creche, bem como diminuir a estranheza em relação à função do trabalho docente com crianças pequenas pode ser possível se buscarmos um sentido, como Bakhtin sugere, para

essas relações. Esse sentido pode ser conferido na busca pela aproximação do ponto de vista da criança, o que, por sua vez, pode abalar o mecanicismo ainda impregnado em práticas educativas de diversas creches. A vivência mecânica e, assim, com uma potencialidade monológica, da experiência educativa na creche pode ser ressignificada pelo movimento em direção a uma educação dialógica nesse contexto, que pode ter conseqüências favoráveis tanto para as crianças, quanto para o professor, por oferecer um estímulo à sua prática, pois lhe conferirá sentido.

A educação dialógica na creche é uma proposta de inclusão da expressão da criança, de seus interesses, desejos e necessidades nas práticas educativas do dia-a-dia, que são expressos com ou sem palavras, considerando-as co-autoras, co-contribuidoras e co-criadoras da construção das práticas educativas. Para tal, parece ser pressuposto que a equipe e a instituição estejam disponíveis para dar acabamento e sentido às expressões das crianças, incluindo ou adaptando o conteúdo dessas expressões ao contexto educativo e ao que se considera importante apresentar a elas.. A escuta refinada e apurada de suas comunicações afetivas é a base dessa proposta, pois muitas vezes as expressões podem passar despercebidas dentro do turbilhão de atividades rotineiras, fruto, muitas vezes, de concepções de infância que não levam em consideração que elas se comunicam desde que nascem. O ato de ouvir a criança, nessa perspectiva, é sutil e sensível, consistindo na observação atenta às manifestações afetivas das crianças, no que falam, na contextualização dos atos das crianças, na atenção e no respeito aos seus interesses e necessidades; enfim, a escuta que propomos é abrangente, pois “capta” o sentido das expressões afetivas das crianças por diversos meios.

Vivenciando a escuta e entrando na relação dialógica com elas, podemos também nos aproximar mais e mais do real papel do educador de crianças de 0 a 3 anos, nos assumindo como aprendizes e ensinadores, tal como propõe Freire (2009 c). Agindo assim, talvez possamos estabelecer e experienciar uma educação dialógica com crianças bem pequenas, dentro das particularidades inerentes aos contextos de cada creche. A criança parece aguardar por esse momento, que desvela um grande respeito por ela, pela infância e pelo processo que ela vivencia para se descobrir como pessoa no mundo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- DANTAS, Heloísa. et. al., Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.a
- _____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.b
- _____ **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____ **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2009. c
- _____ **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____ **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon - **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Rio de Janeiro: São Paulo: Ática, 1993.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Marlize Dressler
Profª da Rede Pública Estadual- RS- Br.
E-mail: marlizedressler2602@gmail.com

Cleonice Iracema Graciano dos Santos
Profª da Rede Pública Estadual-RS- e do IF Farroupilha- RS-Br.
E-mail: cleoniceig@bol.com.br

RESUMO

O Ensino Médio corresponde à última etapa da Educação Básica, e segundo os seus referenciais legais, tem como finalidade a consolidação e ampliação dos conhecimentos construídos no decorrer do processo de formação no Ensino Fundamental, permitindo, aos/as educandos/as a possibilidade de continuar seus estudos em etapas posteriores. Portanto, sendo uma etapa obrigatória e universalizada através da LDB 9.394/96, nosso país consolidou a educação como um direito. No entanto, a materialização desse pressuposto legal apresenta alguns desafios, como por exemplo, a alta porcentagem de reprovação e abandono no Ensino Médio de caráter propedêutico, onde se concentra a maioria das matrículas. Dessa forma, as lacunas existentes, abriram precedentes a inúmeros questionamentos, sendo mais expressivos a articulação na formação continuada de professores, a qual incidiu no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sob orientação e coordenação do Ministério da Educação- MEC- e das Instituições de Ensino Superior- IES, da esfera pública e da privada. A partir da interlocução das instituições formadoras das diferentes instâncias, a escola assumiu a dimensão de locus de formação, propiciando o amplo debate e a construção de uma proposta pedagógica e o redesenho do plano de trabalho do/a professor/a. Esta perspectiva pode ser pensada a partir da dimensão de formação permanente, conforme propunha Freire (1996), e em consonância às ações articuladas através da reestruturação curricular. Assim, a relevância da formação permanente de professores no tempo- espaço da escola interpela na (re)significação do Ensino Médio, na superação de seu caráter propedêutico e na assunção da formação humana integral. Sendo esse o fundamento basilar do Ensino Médio, sua organização curricular e disciplinar necessita urgentemente ser revisitada e desconstruída, o que demanda profundas mudanças, a começar pela superação do modelo de escola tradicional, foco das atuais discussões e dos estudos propostos no referido programa de formação de professores.

Palavras-chave: Formação permanente. Formação humana integral. Reestruturação curricular.

1 Semeando ideias à ressignificação do Ensino Médio

Por se tratar de um encontro sobre educação, na modalidade de “*Seminário*”, a qual “vem do sentimo-nos instigadas a pesquisar a origem, ou seja, a etimologia da referida palavra a qual “[...]vem do latim SEMINARIUM, ‘viveiro de plantas’, de SEMEN, ‘semente’, pois se trata de um local ou atividade onde são semeadas ideias” (google.com.br). Dessa forma, o “*III Seminário*

Internacional Diálogos com Paulo Freire”, que tem como tema norteador “*O pensamento político- pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI*”, permite ousar na interlocução entre a analogia da semente e a construção de uma perspectiva de educação onde seja possível semear e não ditar ideias.

Sendo entendida sob esse prisma, a educação dialógica assume um papel preponderante no pensamento de Paulo Freire, principalmente ao expor suas críticas ao modelo tradicional de educação, o qual definia como “educação bancária” (FREIRE, 1987). De acordo com sua concepção,

[...] assenta-se sobre a contradição entre o educador e o educando. Ambos encontram-se numa relação que os desumaniza. O primeiro cumpre a função de interpretar o mundo e transmitir essa interpretação, ao passo que o outro é virtualmente silenciado se tenta dizer uma palavra dissonante, isto é, uma palavra própria que nomeie sua concepção de mundo (STREECK, 1999, 117).

Portanto, ao elencar o princípio dialógico à perspectiva teórica- metodológica deste Seminário, entendemos a necessidade em destacar a dimensão da formação permanente de professores/as, contemplando a escola como o lócus para a mesma. Atentas a essa dimensão, elencamos o programa de formação continuada de professores através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como objeto de estudo à construção deste processo reflexivo. É importante salientar que o referido programa convergiu à proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio empreendida no Estado do Rio Grande do Sul em 2011, através da Seduc- Secretaria da Educação-, a qual desconstruiu em alguns aspectos a concepção hierarquizada e disciplinar dessa etapa da Educação Básica.

O processo de reestruturação curricular modificou algumas concepções e posturas em relação à organização disciplinar, principalmente pela introdução do Seminário Integrado. Esse se assenta, em linhas gerais, na dimensão da interdisciplinaridade e da contextualização, estando fundamentado na “*Pedagogia da Pesquisa*”, ou seja, “da pergunta, da problematização, da construção da aprendizagem, na qual os educandos são protagonistas na produção do conhecimento[...]” (In. NASCIMENTO&AMARO, 2014, p.16). Desta forma, o Ensino Médio da escola pública do nosso Estado passou a agregar os pressupostos teóricos da pesquisa como princípio metodológico. Assim, vemos a abrangência proposta ao Ensino Médio, a qual dentre outros aspectos, necessita de uma preparação teórico-metodológica, com base epistemológica.

Essa perspectiva está circunscrita ao programa de formação de professores, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que foi regulamentado pela “Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio Público, nas áreas rurais e urbanas” (<http://portal.mec.gov.br/index.>)

Essas mudanças substanciais vivenciadas no contexto escolar, desencadearam na (re) significação dos papéis que até então estávamos desempenhando a partir da inserção ao programa de formação de professores, assumindo a orientação dos

estudos do mesmo. Portanto, a tessitura deste processo reflexivo, é empírico, pois foi pensado a partir de nossas vivências e percepções. Para tanto, definimos alguns objetivos, a saber, os seguintes:

Objetivo Geral:

- Contribuir na discussão e reflexão, a partir do pensamento político- pedagógico de Paulo Freire, a formação permanente de professores e sua dimensão no processo de (re)significação da escola de Ensino Médio, tendo como perspectiva a formação humana integral;

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a dimensão da formação permanente no tempo-espço da escola e sua interlocução à superação de seu caráter propedêutico;

- Apresentar as percepções construídas, a partir da vivência na orientação dos estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;

- Estabelecer o diálogo crítico-reflexivo sobre a reestruturação curricular e as possibilidades na construção de uma identidade ao Ensino Médio Regular.

Assim, a partir dessas perspectivas, a construção deste texto propiciou o diálogo entre duas educadoras que acreditam na capacidade de superação da prática educativa desumanizadora, tendo como aporte teórico a dimensão de educação de Paulo Freire, que a concebia como algo inerente à vida. Segundo seu entendimento, “A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 1985, p. 27-28).

Orientadas nessa direção e com o intuito de expressar nossas convicções em relação à educação e à redundância na escolha do eixo temático, elencamos um argumento de Gadotti (2004), para reiterar o quão importante é continuar semeando as ideias de Freire, sendo assim expresso: “A vida e a obra de um educador otimista e crítico como Paulo Freire deverá servir de estímulo para que prossigamos nesta tarefa necessariamente coletiva de construção social, na qual o educador tem um peso e, a longo prazo, um papel decisivo”(Ibidem, p. 16). Dessa forma, nos propusemos abordar o Ensino Médio como foco nesta reflexão por estarmos diretamente vinculadas às suas novas orientações e pela convicção da necessidade de sua (re)significação às juventudes do nosso país.

2 A FORMAÇÃO PERMANENTE E SUA DIMENSÃO NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA

A formação de professores da Educação Básica tem sido um tema recorrente, sendo abordada por diferentes segmentos, desde especialistas e estudiosos no assunto como também na esfera política atrelado aos discursos em prol do desenvolvimento socioeconômico do país. O empenho em contemplar a Educação Básica pública, com qualidade social, aponta de início a

preocupação em ampliar o acesso à Educação Infantil, cuja defesa centra os esforços no cuidado com a primeira infância. Indo além, o leque das discussões estende-se ao Ensino Médio, considerado o gargalo do sistema público de ensino em que, conforme a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação- SEB-,

No caso brasileiro, o ensino médio talvez seja o mais problematizado na história da educação, pois manifesta o 'nó da relação social implícita no ensino escolar nacional'. Sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros(MEC, 2013, p. 5).

Dessa forma, é perceptível a necessidade de ressignificação dessa etapa da Educação Básica, visto que a obrigatoriedade de oferta pelo sistema público de ensino é muito recente na história de nosso país, estando diretamente vinculada ao processo de universalização à educação empreendida em meados da década de 90. É importante situar a relevância da Lei de Diretrizes e Bases- Lei 9.394/96-, a qual tornou possível o acesso à escola a uma parcela significativa de adolescentes, jovens e adultos das classes menos favorecidas. Essa afirmativa fundamenta-se na abordagem de Tomazetti et al (2014, p. 17), em que expressa o significado do processo de universalização do Ensino Médio, sendo portanto, exposto à luz da seguinte ideia:

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394/96, de 20/12/96, artigo 21) o Ensino Médio tornou-se a etapa final da Educação Básica, e hoje milhares de jovens brasileiros prosseguem seus estudos mais três anos, ampliando seus conhecimentos acadêmicos e tendo melhores chances de inserção no mercado de trabalho.

Sendo assim, o direito à conclusão da Educação Básica universalizou-se, tornando-se factível o planejamento de políticas públicas condizentes às especificidades e necessidades dos sujeitos inseridos nessa etapa do ensino. Por isso, foram ampliadas as oportunidades e diversificadas as opções, sendo que "Hoje, quatro formas configuram o oferecimento de Ensino Médio no país: a Regular, a Normal/ Magistério, a Integrada à Educação Profissional (Integrado) e a EM de Educação de Jovens e Adultos (EJA)" (MEC, 2013, p.25). Dessa maneira, é possível compreender que o Ensino Médio como um direito da Educação Básica, possibilitou a ampliação de oportunidades aos cidadãos brasileiros, no entanto, trouxe à tona as fragilidades do sistema público em atender a diversidade de sua oferta com a qualidade social requerida, o que propicia concluir que há uma crise nessa etapa.

Essa assertiva fundamenta-se na análise de Tomazetti et al (2004, p.17-18), em que aponta na seguinte direção:

A democratização do acesso não foi acompanhada de investimento na qualidade, tanto na promoção dos recursos como na formação continuada dos professores que atuam nesse nível de ensino. Uma crise do sentido de seu ensino, que inviabiliza a construção de objetivos claros para o Ensino Médio, dificulta a construção de uma proposta curricular que atenda as demandas dos alunos, os quais diante da diversidade cultural e das variadas localidades e procedências socioeconômicas, não se sentem estimulados a aprender e a fazer do espaço escolar um lugar de crescimento também na área das relações sociais.

Aqui encontramos um excelente argumento para se pensar na formação continuada de professores na perspectiva de Freire (1996), fundamentada na dimensão da “formação permanente”, a qual vai muito além da necessidade de preparação teórica-metodológica. A compreensão da formação permanente está circunscrita à dimensão de “[...] inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se torna consciente” (Ibidem, p. 50). Assim, em consonância a essa dimensão de formação de professores, é possível observar a mudança de paradigmas na relação professor/a – educando/a, bem como a importância que o espaço escolar passa a agregar na vida dos sujeitos.

A escola torna-se significativa à vida dos sujeitos ao incorporar sentidos às suas vivências e experiências, onde o diálogo seja basilar no estabelecimento das relações entre os indivíduos e o conhecimento. Esse entendimento circunscreve-se à seguinte dimensão: “[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros” (FREIRE, 1980, p. 83). Através desse pressuposto, pretendemos potencializar a perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola, visto que pela interlocução entre os sujeitos e o conhecimento, a instituição e os indivíduos que fazem parte do contexto de sua dinâmica organizacional, constroem novas possibilidades através da análise e reflexão do que se vivencia, das situações- problemas existentes, identificando os fatores determinantes das mesmas. Além do mais, capacita os envolvidos a atuar criticamente sobre a realidade, exigindo ações políticas eficazes de responsabilidade dos gestores públicos, tornando possível a construção da escola democrática, conforme propunha Freire.

A construção democrática da escola desejada implica, pois, a recriação permanente das práticas metodológicas no intuito de desafiar a totalidade e a complexidade das dimensões que envolvem a identidade profissional do professor mediante um processo coletivo da assunção consciente de opções, numa postura crítica e comprometida a ser construída em formação permanente, ao assumir a conscientização como um princípio metodológico e finalidade do ato pedagógico (FREITAS, 2001, p.174).

Entendemos que não é algo simples e fácil de construir, o que de fato demanda paciência histórica. No entanto, não poderíamos deixar de apontar alguns direcionamentos já construídos na realidade de algumas instituições de ensino da rede pública do nosso Estado, através do programa de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Até o momento, enquanto orientadoras de estudos do referido programa, temos nos proposto a redimensionar a visão de formação na dimensão de Freire (1996), pela natureza em que somos constituídos, “seres do inacabamento”. Essa dimensão expressa o entendimento de Paulo Freire sobre ser professor/a e de certa forma, está implícito nas políticas públicas de formação docente, pois desafia a mudança e a superação.

Ser professor/a exige, nas palavras do referido autor, a corporificação da “consciência do inacabamento”, isso significa que “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (Ibidem, p. 50). Essa definição reafirma os aspectos pontuais em relação à formação permanente no tempo-espaço da escola, visto que explicita tamanha responsabilidade que

temos no processo de formação de nossos estudantes, em especial, as juventudes do Ensino Médio. Isso não significa que seja uma tarefa simples e fácil, muito pelo contrário, exige a constante e permanente reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, aspecto que nos transcende à perspectiva da dimensão humana integral.

2.1 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E SUA INTERLOCUÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Se atentarmos às características dos tempos em que vivemos, podemos constatar alguns aspectos extremamente peculiares, como por exemplo, a agilidade no processo de elaboração e difusão da informação, as aceleradas e constantes inovações no campo tecnológico e a pluralidade nos modos de pensar e viver. Enfim, o século XXI desafia a todos a conviver, por um lado, com as abruptas mudanças geradas pela revolução tecnológica, por outro, com as consequências na manutenção da abismal desigualdade existente entre povos, nações, entre o campo e a cidade, entre os núcleos urbanos e rurais. Assim, podemos concluir que a “sociedade informacional” ou “sociedade da informação”, conforme designam alguns autores, em específico Imbernón (2000, p. 22), apresenta alguns desafios à educação. E, segundo sua análise, a educação necessita especificamente,

[...] basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Se pretendemos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não têm acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de habilidades estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora (Ibidem, p. 31).

Como podemos perceber, o autor desvela alguns aspectos que caracterizam o contexto da sociedade contemporânea, apontando a desigualdade e a exclusão ao acesso à informação, como também, desafia as instituições de ensino em (re) significar o processo de ensino- aprendizagem, fundamentada em uma concepção de educação transformadora. E ainda, de acordo com o autor, a premissa da transformação encontra em Freire (1997) as bases de sua fundamentação, “[...] de que, como pessoas somos seres de transformação, e não de adaptação” (Idem, p. 32).

Essa concepção nos aproxima da perspectiva de formação humana integral, proposta no programa de formação de professores do Ensino Médio, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define a partir do seguinte pressuposto teórico:

Formação humana integral também se refere à compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, a tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (MEC, 2013, p. 32).

Calcada nesta dimensão de formação humana integral, a escola de Ensino Médio está sendo desafiada a (re)significar suas práticas educativas, rompendo lentamente com o isolamento pedagógico e construindo processos de reflexão- ação no coletivo. No entanto, isto não significa que a tradição do currículo sequenciado, “gradeado”, conforme define Arroyo (2011), esteja totalmente superado. Essa lógica vem sendo exaustivamente criticada por estudiosos e especialistas das mais diferentes áreas de educação, sustentados em alguns dos pressupostos da concepção “bancária de educação” (FREIRE, 1987). Assim, a questão curricular tradicional apresenta algumas características a saber:

Ensinar orações subordinadas diretas ou indiretas, acento átono ou tônico, ou cálculo matemático, vertebrados ou invertebrados no ensino fundamental é tão igual e tão fechado que não há o que pesquisar. Temos de reconhecer que são esses saberes fechados que ocupam lamentavelmente a maior parte do tempo e das energias dos docentes da escola elementar. [...] A palavra “grade curricular” é apropriadíssima. Quem está atrás das grades tem pouco a pesquisar e refletir a não ser como delas sair (ARROYO, 2011, p.74).

Esta divisão do tempo e ritmos na escola em função dos conteúdos se processa através da rígida organização curricular e disciplinar, em que há preponderância da palavra do/a professor/a e a centralidade do fazer pedagógico se sustenta na transmissão e repetição de enunciados. A relação estabelecida entre os sujeitos e o conhecimento inviabiliza o processo de construção de significados e no desenvolvimento das capacidades de comunicação, segundo o princípio dialógico. Em síntese, a educação escolar ainda está muito centrada no monólogo, ou seja, “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (FREIRE, 1983, 93).

Transpondo ao universo da escola de Ensino Médio, podemos imaginar a ausência de alguns desses elementos-chaves, como, a “comprovação”, “invenção” e “pesquisa”, justamente em função da manutenção da divisão hierárquica das disciplinas escolares, em que os tempos e ritmos de aprendizagem são iguais para todos. Em tese, há importantes propostas já encabeçadas, principalmente no contexto da escola pública do sistema estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, como expressam seus articuladores no referencial da reestruturação curricular. Assim, apontam a necessidade de superação da escola ainda formatada no modelo fabril à construção de novos referenciais na organização de seu tempo- espaço, na dimensão do conhecimento, sendo expresso a partir da seguinte perspectiva:

Trata-se, portanto, da necessidade de uma organização do ensino em novas bases epistemológicas, com a superação da fragmentação disciplinar e seus programas abstratos e descontextualizados, desconectados do mundo do trabalho. As novas bases para o Ensino Médio pressupõem também a formação do educando como investigador, em que a pesquisa assume um papel imprescindível à formação (AZEVEDO & REIS, 2014, p. 39-40).

Entendemos a formação humana integral de acordo com essa dimensão, pois expressa a necessidade de aprendizagem em consonância às especificidades e necessidades dos sujeitos, cidadãos do século XXI que convivem com as aceleradas

mudanças tecnológicas e com inúmeras incertezas. Essa formação, procede da concepção de que “[...] educar é conscientizar, no sentido de buscar a plenitude humana” (HENZ, 2003, p.50).

Nesse sentido, entendemos que o processo de pensar a formação humana integral, no contexto da escola pública, na etapa final da Educação Básica, precisa ainda avançar muito e encontrar soluções com vistas à superação da sua organização curricular e disciplinar demarcada por tempos e ritmos fragmentados e hierarquizados. Para tanto, os sistemas de ensino também precisam rever as formas tradicionais de gestar os recursos humanos e propiciar autonomia às instituições de ensino na organização de seus tempos escolares. A prática educativa, concebida na dimensão da formação humana integral, requer mudança de atitude e parafraseando Freire (1999), mudar a cara da escola, ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito de sua própria história.

2.3 A reestruturação curricular e seus desafios na prática educativa

Pensamos em iniciar esta breve reflexão, situando um pouco da trajetória empreendida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - Seduc-, em 2011 a encabeçar a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio e articular ao processo de formação de professores do Ensino Médio através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Assim, analisada sob o crivo de seus principais articuladores, a reestruturação curricular do Ensino Médio assentou-se na seguinte justificativa:

[...] a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS), desde longa data, acumula um histórico de baixos índices de aprovação e altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio[...]. Os dados concretos que se têm em registros periódicos dos resultados quantitativos dessa etapa da Educação Básica na rede são de 1975 em diante, com variações pontuais em sua metodologia de coleta e organização. Contudo, observa-se que tais resultados foram naturalizados. Houve naturalização do fracasso escolar da escola de Ensino Médio[...]. Isso acontece em um tempo em que permanece a disputa entre dois projetos de educação. Um pela emancipação humana. Outro pela conformação e adequação ao metabolismo social vigente (AZEVEDO & REIS, 2014, p.28-29).

Percebe-se a relevância da problemática existente no contexto do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e as implicações advindas do processo de exclusão, historicamente mantidos e interpretados como situação padrão, ou seja, a naturalização do fracasso. Assim, hoje inseridas na escola de Ensino Médio, atuando em diferentes papéis, mas apresentando nossas percepções através do envolvimento como orientadoras do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, podemos afirmar que a reestruturação curricular, paralelamente ao processo de formação permanente no tempo-espço da escola, propiciou a articulação do coletivo de professores/as e desestabilizou algumas concepções e posturas.

Tradicionalmente, a escola de Ensino Médio preservou em sua organização curricular e disciplinar um valor significativo à carga horária de algumas disciplinas consideradas imprescindíveis, principalmente pela sua relação aos processos mentais

de raciocínio lógico, como também, no entendimento da escrita e da leitura sendo de exclusividade de um determinado componente curricular. A visão sistêmica do ensino convergiu nessa direção. Assim, a lógica racionalista do modelo de escola moderna, segundo a tradição europeia que foi transplantada ao solo brasileiro em decorrência do processo de colonização luso-espanhol, foi e continua posta. Esse arquétipo de escola, de acordo com Arroyo (2004, p. 196), define-se a partir das seguintes características:

A introdução das séries e das classes escolares, a divisão sistemática dos tempos, dos programas vem desde as origens da constituição dos modernos sistemas de ensino do século XVI. Os conteúdos vão sendo sequenciados, os alunos separados em função das diversas etapas e tempos de aprendizagem dos conteúdos sequenciados. O trabalho docente vai acompanhando essa sequenciação temporal dos conteúdos e das classes dos alunos.

Portanto, analisando sob esse aspecto encontramos razões condizentes às propostas de reestruturação curricular do Ensino Médio, articuladas com o processo de formação de professores/as. O desafio à superação do caráter propedêutico dessa etapa da Educação Básica, requer uma reflexão-crítica, visto que, segundo análise dos especialistas no assunto, “O Ensino Médio tradicional já demonstrou sua inadequação, concretizada nos resultados negativos, e sua incapacidade de responder às necessidades formativas de nossa juventude [...]” (AZEVEDO & REIS, 2014, p.38).

Interpretada à luz dessa análise, propõe-se lançar um instigante questionamento inscrito na obra dos referidos autores acima citados, que nos provocou a pensar e a socializar com aqueles que se sentiram desafiados em continuar e concluir a leitura deste texto. Então, desafiemo-nos a refletir na indagação e possibilidades construídas por Chassot (In. Ibidem, p.118),

Que educação é necessária para outro Ensino Médio? Não defendemos que professoras e professores sejam empacotados pela tecnologia, isto é, formatados por ela. Todavia, sabemos que não basta apenas espiar esse mundo novo que aí está: é preciso adentrar nele. Aqui talvez a proposta mais radical, e eis que me repito: devemos ensinar menos. Se educar é promover transformações, não é com transmissão de informação que chegaremos lá. Mas, aqui e agora, apresenta-se uma alternativa: a pesquisa como prática pedagógica. Isto é, sonha-se com possibilidades.

A partir desse posicionamento, entendemos que a prática educativa no Ensino Médio precisa estar incorporada de significados e sentidos às vivências dos sujeitos, problematizando as informações disponibilizadas e transformando-as em conhecimentos. E, assim, reiterando um excerto da assertiva acima exposta de que “[...] não basta espiar esse mundo que aí está: é preciso adentrar nele” nos conduz ao que Freire (1996) tão bem propõe em sua obra, apresentando a interlocução entre

ensino e pesquisa. Nesse sentido, a premissa de que “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Ibidem, p. 28).

Essa dimensão do processo ensino- aprendizagem está presente na proposta de reestruturação curricular, em que a pesquisa assume o marco teórico de “princípio pedagógico [...], emergindo do chão da escola” (AZEVEDO & REIS, 2014, p. 17), assim como outras perspectivas que convergem na construção da autonomia intelectual do/a educando e do/a educador/a. Assim, entendemos a relevância da escola assumir enquanto lócus na construção do conhecimento, sendo pensada e estudada pelos seus/as professores/as e reinventada pelos/as educandos/as, a partir de alguns dos direcionamentos e referenciais que já estão presentes no seu contexto. O desafio é materializá-los, para tanto, é imprescindível o compromisso coletivo e a crença na sua importância social e política.

3 Algumas conclusões provisórias

Certamente, nossas conclusões ainda são, na maioria provisórias, visto que construímos este processo de reflexão a partir de nossas percepções e (des)aprendizagens realizadas no contexto da escola junto aos/as colegas professores/as e a partir da oportunidade de termos vivenciado no decorrer de 2014 excelentes momentos de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sob a coordenação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação- CRE-, e da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Portanto, estamos ainda em fase de desenvolvimento do referido programa e muitas outras questões serão acrescentadas propiciando a construção efetiva da perspectiva de um novo Ensino Médio.

O programa de formação continuada implantado nas escolas públicas de Ensino Médio precisa ser compreendido em todas as suas nuances e assumir de fato a importância que lhe deve ser dada. Historicamente os programas de formação continuada são provisórios, de acordo com os projetos de governo, definidos com prazos a serem cumpridos, além do mais, com restrições orçamentárias. Até então, independentemente de algumas questões ainda necessitarem de ajustes, entendemos a relevância na articulação do processo de reflexão-ação propostos nos Cadernos Temáticos e as exigências na organização do cronograma das atividades individuais e coletivas, as quais demandam um certo rigor das equipes gestoras em apresentarem propostas condizentes aos sistemas estadual e federal, através da mantenedora e da Universidade local que, de certa forma propiciam o andamento das atividades.

Nesse sentido, destacamos a formação permanente no tempo-espço da escola e sua relevância em promover a organização coletiva para se pensar e estudar a partir do “chão da escola”, pois é a partir de sua realidade que o/a educador/a gera o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Parafraseando Freire, significa afirmar que, o movimento de busca, do ser mais, de se fazer sujeito de sua própria história torna possível o impossível.

Por isso, nos propusemos a socializar nossas percepções acerca do que estamos vivenciando em nossas escolas de Ensino Médio e o quanto tem sido necessário (re)significar as concepções sobre as juventudes, inseridas no contexto da escola, bem como, incorporar a pesquisa como um princípio metodológico, conforme os referenciais teóricos da reestruturação curricular.

Mesmo não sendo o foco de estudo de Paulo Freire, trouxemos à luz desta reflexão o Ensino Médio justamente para problematizar e aprofundar os conceitos a partir de suas concepções sobre educação, formação de professores e prática educativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto- imagens. 10ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2011.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura- MEC/SEB- Secretaria da Educação Básica. Etapa I, Caderno I: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **O Ensino Médio e a formação humana integral**. Curitiba: setor de Educação da UFPR, 2013.

_____. Etapa I, Caderno II: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: setor de Educação da UFPR, 2013.

CHASSOT, Attico. A pesquisa de saberes primevos catalisando a interdisciplinaridade. In: Azevedo, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

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

_____. **Educação e Mudança**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de Freitas. **Pedagogia da Conscientização**: Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

HENZ, Celso Ilgo. Razão- Emoção Crítico-Reflexiva: **Um desafio permanente na capacitação de professores**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul - Artmed 2000.

STREECK, Danilo (org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira (org) et al. **Os sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA: UMA PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA?

Mayana Virginia Rebouças- Pedagogia- UERN- Caraúbas-RN/Brasil

E-mail: mayana_reboucas@hotmail.com

Maria Antônia Teixeira da Costa - Pedagogia -UERN - MossoróRN/Brasil

E-mail: prof.maria.antonio@hotmail.com

RESUMO

Refletir sobre a formação e a prática docente do professor universitário, e mais especificamente do Curso de Pedagogia oferecido no Núcleo de Educação Superior de Caraúbas/UERN/RN, tomando como referência as proposições de Paulo Freire é fundamental quando se deseja formar profissionais com um perfil evidenciado no projeto pedagógico do referido curso, um perfil que privilegia o diálogo, a emancipação e autonomia dos sujeitos, uma prática coletiva, o ato educativo como práxis, teoria e prática na ação. O professor necessita compreender que ensinar não é apenas uma transmissão de conhecimentos, pelo contrário, é dar possibilidades para a construção do pensar para a aquisição do saber. Dessa forma, o presente texto tem como objetivo central refletir sobre as práticas pedagógicas de alguns professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte nos anos de 2011 - 2014, a partir de ideias propostas por Paulo Freire em suas obras: “Educação e Mudança”, “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Questionamos: a prática pedagógica de professores de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Núcleo de Caraúbas refletem uma perspectiva freireana? Para responder tal questão, partiremos da nossa história de vida, como aluna no curso de Pedagogia, narrando de mim para conhecer o mundo. É, portanto, uma pesquisa baseada nas narrativas (auto) biográficas que tem como referencial expoente o professor António Nóvoa da Universidade de Porto/Portugal. As práticas pedagógicas de professores nos remetem ao ideário freireano, pois: tem o diálogo como constante nas aulas, o respeito aos saberes dos educandos; e conteúdos contextualizados.

Introdução

Refletir sobre a formação e a prática docente do professor universitário, e mais especificamente do Curso de Pedagogia oferecido no Núcleo de Educação Superior de Caraúbas, tomando como referência as proposições de Paulo Freire é fundamental quando se deseja formar profissionais com um perfil evidenciado no projeto pedagógico do referido curso. Um perfil que privilegia o diálogo, a emancipação e autonomia dos sujeitos, uma prática coletiva, o ato educativo como práxis, teoria e prática na ação.

O professor necessita compreender que ensinar não é apenas uma transmissão de conhecimentos, pelo contrário, é dar possibilidades para a construção do pensar para a aquisição do saber. Ensinar é uma tarefa árdua e de formação continuada, que deve ser priorizado a formação permanente do educador.

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo central refletir sobre as práticas pedagógicas de alguns professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte nos anos de 2011 - 2014, tomando idéias propostas por Paulo Freire em suas obras: “Educação e Mudança”, “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” como referencial teórico básico.

Questiono: a prática pedagógica de professores de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Núcleo de Caraúbas refletem uma perspectiva freireana? Para responder tal questão, partiremos da nossa história de vida, como aluna no curso de Pedagogia, narrando de mim para conhecer o mundo. Especificamente caracterizar quem eu era, antes de ingressar na universidade, caracterizar a prática de alguns professores e relacionaremos com algumas das idéias de Paulo Freire. É, portanto, uma pesquisa baseada nas narrativas (auto) biográficas que tem como referencial expoente o professor António Nóvoa da Universidade de Porto/Portugal.

As práticas pedagógicas de professores nos remetem ao ideário freireano, pois: tem o diálogo como constante nas aulas, o respeito aos saberes dos educandos; e conteúdos contextualizados.

QUEM ERA EU QUANDO COMECEI PEDAGOGIA?

Relembrar o passado é reviver de novo, e reviver é voltar a viver de forma revigorada é poder deixar saltar da memória as lembranças de quem já fomos um dia. Eu me chamo Mayana Virginia Rebouças, tenho 21 anos nasci em Caraúbas, Rio Grande do Norte no dia 26 de julho de 1993.

Nasci no ano do impeachment de Collor de Melo, numa sociedade em crise: política, econômica, social, educacional. Nas palavras da minha professora Maria Antônia Teixeira da Costa, em suas aulas de História Brasileira de educação, o ano de 1990, o Brasil, no que se refere à política, volta a ser presidido por um presidente eleito pelo povo, após 20 anos de ditadura militar, Fernando Collor de Melo. Com relação à economia, constatou-se uma grande inflação, planos econômicos que não deram certo. A maioria da população sofria com os preços altos das mercadorias, o desemprego, com dificuldades diversas.

A minha família sofreu tudo isso na pele, pois venho de família muito humilde. A minha mãe foi aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e meu pai também cursou apenas o ensino fundamental, pois não tiveram oportunidade de estudar devido ter começado a trabalhar muito cedo, pois as condições econômicas não permitiram.

Meus pais se separaram eu tinha pouco mais de um ano, foi aí que minha mãe veio morar em Caraúbas novamente com meus avós.

Mesmo assim minha mãe sempre teve o cuidado de me matricular muito cedo na escola. Sempre eu e meu irmão estudamos em escolas públicas do município onde moro e de nós dois, apenas eu consegui concluir o ensino médio e chegar ao nível superior. Meu irmão cursou o ensino médio e não fez nenhuma faculdade, acredito que tenha sido por que também começou a trabalhar muito jovem, contudo sempre nossa mãe incentivava os nossos estudos, sempre tivemos a mesma educação.

Entretanto, algo em mim me fazia ir mais além das minhas possibilidades, embora tenha nascido em família pobre sempre acreditei que a escola abriria as portas de um mundo desconhecido pra mim, através da educação chegaria a lugares distantes e com esse pensamento fui vencendo cada etapa. Minha mãe era doméstica e cursou até o ensino médio. Anos depois que eu nasci, aos três anos eu já freqüentava a escola, aos sete anos iniciei no ensino fundamental, seguido do ensino médio e assim sucessivamente aos 18 anos deparei-me com a escolha do curso para prestar seleção no processo seletivo vocacional (PSV) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Todos os anos foram importantes pra mim, mais o ano de 2010 eu me inscrevi no meu primeiro vestibular. A minha opção de curso foi de Licenciatura em Pedagogia. Desde o principio tinha muita dúvida em relação ao curso que iria escolher, fiz um cursinho pré-vestibular durante um ano, foi então que vésperas do dia da inscrição decidi cursar Pedagogia, por que era ofertado em minha cidade no Núcleo Avançado de Educação Superior, já que para eu estudar em outra cidade ainda não era possível, meus pais não tinham condições financeiras para isso.

Sempre sonhei com minha formatura, mais não imaginava que conseguiria passar no meu primeiro vestibular, o que era somente um sonho virou realidade, chega então o dia do resultado dos aprovados no vestibular da UERN, e para minha alegria meu nome estava na lista dos aprovados. Naquele momento eu pude sentir mais aliviada, por saber do resultado, e muito feliz, pois era muito gratificante, ver a alegria e o orgulho da minha mãe, minha família ficou toda em festa com a notícia.

Senti-me um pouco perdida no início do curso por estar conhecendo um ambiente novo, cheio de pessoas desconhecidas, no entanto, ao iniciar as disciplinas, ainda nos primeiros contatos com os professores, os alunos, era tudo diferente, mas muito prazeroso como próprio nome já nos remete era um universo de possibilidade bem ali ao meu alcance.

O Curso de Pedagogia no Núcleo de Educação Superior

O curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em sua última reforma em 2007 sofreu algumas modificações para atender as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. E nesta proposta que estou sendo formada.

Conforme consta no Projeto Pedagógico aprovado nesse ano citado, o objetivo geral do Curso é: “Formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2007).

Um pedagogo crítico-reflexivo capaz de ensinar, fazer a leitura de mundo do outro, esta sempre buscando novos conhecimentos por meio de pesquisas, que dispõe de metodologia e acima de tudo respeito para atuar com competência e qualidade com o compromisso de que Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12).

Uma educação que visa criar possibilidades e estímulos aos educandos para que estabeleçam em si a sua própria criticidade, um educador que buscar deixar um legado aos seus alunos de buscar e ser capaz de investigar e fazer suas próprias conclusões, um sujeito pensante que não se limita a conceitos mecânicos, mais sim em seu ponto de vista ao determinado tema.

Um pedagogo capaz de atuar em diversas instituições escolares e não escolares, que haja interações e conhecimentos, sendo a escola a sua principal área de trabalho, mas também sem esquecer-se de considerar as indústrias, os hospitais, tribunais e presídios, ou qualquer outro espaço que necessite da intervenção educacional e do fazer pedagógico.

Paulo Freire e suas proposições para uma educação libertadora:

Ao longo do Curso de Pedagogia deparei-me com as idéias de Paulo Freire. Nós, alunos do curso, lemos alguns dos seus textos. Nesse momento quero ressaltar os estudos realizados na disciplina ministrada pela professora Maria Antônia Teixeira da Costa no 7º período do Curso: Educação popular: perspectivas freireanas, no semestre 2014.2, quando li com outros olhos as obras do referido autor.

Na disciplina, ainda em curso, assistimos em vídeo, depoimentos de Paulo Freire, e foi trabalhada a obra “Educação e Mudança”, além disso, em outros semestre li “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Dessas leituras pude apreender muitas das idéias defendidas por Freire.

Para ele a educação tinha que ser libertadora, dialógica, o próprio educando criaria a sua forma de aprender tornando-se um homem pensante e com um saber crítico- reflexivo capaz de defender seu próprio entendimento redimensionando os pré-conceitos já existentes.

Educar, afirma Paulo Freire, não era somente acumular conhecimentos, o importante era aprender a pensar, para vivermos uma sociedade inclusiva, onde ninguém é posto de fora por não conhecer os seus direitos. “A tendência, então, do educador-educando como dos educados-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 2005.p.82).

A pedagogia de Paulo Freire baseava-se no diálogo, era uma educação voltada a criticidade do aluno, não seria apenas uma transmissão de conhecimento, e sim uma transformação de pessoas, desde o seu modo de pensar, agir e falar, é um processo de descobrimento do eu e dos outros. É mais do que o ato de educar-se é ver o mundo com outros olhares.

As proposições freireanas são inovadoras, despertam o educando a descobrir uma nova realidade e a ter consciência sobre ele. Conscientiza-se no diálogo, na formação do pensar crítico - reflexivo capaz de mudar sua realidade, experimentar novas práticas, testar o novo, somos seres inacabados em constante aprendizagem, aprendemos sempre ao longo da vida e a pedagogia Freire buscava dar o direito a educação a todos, sem exceção.

Como ressalva Freire “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 2011.p.127), em suas palavras conceitua a educação, por amor a educação se dá quando é compartilhada para a conscientização de educadores e educandos, sendo o educador um dos principais motivadores de uma educação libertadora e audaciosa que permite mudar a realidade em que se encontra.

Dentre as várias possibilidades citadas por Freire para uma educação libertadora, revolucionária, uma educação que contribuísse com o pensar e a conscientização, a liberdade falada só seria encontrada por meio da educação oferecida pelo educador. “Daí o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza” (FREIRE, 2011, p. 146)

Em “pedagogia do oprimido” e nas demais obras lidas, Freire critica uma educação opressora, onde os professores ao invés de darem possibilidades do aluno criar, apenas transmitem seus conhecimentos, sem que seja uma educação onde é baseada no diálogo, os educadores devem permitir que o aluno se posicione e tenha sua própria visão de mundo.

O exemplo deixado por Freire e suas proposições são claras, no que diz respeito à reprovação de uma pedagogia opressora, é necessário que o professor proporcione diálogos entre quem educa e quem é educado, no entanto que quem está educando também pode aprender. O educador não está apenas falando o que sabe para o aluno, mais ao mesmo tempo está aprendendo diversos saberes.

A prática pedagógica de professores de pedagogia e a prática freireana:

Os professores que ensinaram no Núcleo Avançado de Ensino Superior - Caraúbas/RN nos anos de 2011 - 2014, em sua maioria, são professores do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central e quase todos têm mestrado ou doutorado.

Esses professores geralmente viajam de Mossoró para Caraúbas no carro da Universidade e ministram suas disciplinas uma vez por semana. Os alunos cursam cinco disciplinas por semestre, cada dia da semana é uma disciplina. A aula começa às 19h00min, 19h15min e termina às 22h00min. Os alunos vêm dos sítios das redondezas de Apodi, Caraúbas e outras cidades vizinhas e a maior parte dos alunos trabalha ao longo do dia. Posso dizer que meus colegas, que somos esforçados.

Nesses sete períodos de Curso já tivemos professores diversos, cada um com uma prática diferenciada, com seu jeito próprio, mas posso afirmar que quase todos não apenas transferiram conhecimentos para os alunos, mas se preocuparam conosco, com o nosso pensar, possibilitaram a construção do conhecimento com uma prática pedagógica que remetia ao diálogo constante e reflexões em sala de aula.

Diante de sua formação, posso afirmar que eles apresentavam amplas possibilidades para desenvolverem uma prática pedagógica que ajude aos alunos a terem um pensamento crítico e reflexivo diante dos conteúdos estudados, entretanto o ensino não depende apenas, do professor, mais principalmente a consciência do aluno em aprender e investigar. “Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. (FREIRE, 2005 p. 40)

Durante estes sete períodos nós cursamos várias disciplinas, como: a Filosofia, a Sociologia, Antropologia, História da Educação, Educação para diversidade, Libras, Psicologia me fizeram compreender melhor o ser humano e o meio em que vive, uma nova visão de mundo e de conhecimento.

As disciplinas referentes ao ensino mais propriamente dito: Língua Portuguesa, Matemática, Ensino de Geografia, Ciências, História, Alfabetização e Letramento, Didática, Currículo, Profissão docente foram fundamentais para a compreensão do processo de ensino e também o desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica nos estágios supervisionado I, II e III sempre buscando e renovando nossos conceitos.

O curso de pedagogia, ministrado pelos meus professores, em suma mostrou-me a importância da construção do conhecimento, dos debates e discussões. Dentre os saberes estudados aprendemos vários ensinamentos de Paulo Freire:

- Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes; que podemos aprender em todos os lugares e a qualquer momento. Isso significa que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender.
- Nossos professores também em sua maioria nos ensinavam a ver o mundo com outras lentes, ver suas culturas existentes, a diversidade de pessoas, observar o nosso meio com outros olhares.
- Aprendemos a tomar decisões e a desenvolver as capacidades a cerca das experiências, considerando quem somos, e pra quem vamos ensinar, também a desafiar conceitos já existentes, para a construção do nosso próprio conhecimento abrindo sempre a possibilidade de aprendizagem.
- Em sua maioria, os professores tinham disposição para a realização de aprendizagens significativas os quais procuravam ir além de transmitir informações técnica, e sim confrontá-las para a construção do nosso próprio conhecimento, aprendizagens que pude aplicar no meu dia a dia.

Desta forma, vale salientar que os professores também não se restringiam apenas aos conteúdos programáticos, partindo do pressuposto de que de que o mesmo também aprende enquanto educa, discutem conceitos, investigam, constrói conhecimentos, tem visão solidária ao educando.

Os professores tinham por base, para suas aulas , a comunicação, dá importância à voz e aos saberes dos alunos que passam também a se considerar atuantes da aula, por serem conscientes da sua inclusão. Também nos ensinam uma educação com reflexão à prática. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005. p.79).

Outra prática relevante de Paulo Freire adotada pelos meus professores de pedagogia é fazer com que os educandos dialoguem e aprendam sobre ele mesmo para a compreensão de mundo, ele precisar entender de si, para poder conhecer os outros. As aulas são elaboradas partindo junto com a realidade do aluno.

Conclusão

As práticas pedagógicas de professores do curso de Pedagogia da UERN, Núcleo de Caraúbas, remetem ao ideário de Paulo Freire, pois:

- O diálogo é parte constante nas aulas de professores que ministraram disciplinas em minha turma. Foram realizadas em sala de aula várias atividades que possibilitaram, a todos nós alunos, participarmos com nossas opiniões;
- Existe o respeito aos saberes dos educandos; consideram as nossas dificuldades;
- nossos professores não se acham os donos do saber, a maioria afirma que também está aprendendo; a maioria tem a humildade de reconhecer que há saberes relativos e que todos podemos ensinar algo a alguém como diz o mestre que nos inspira;
- Nossos professores nos ensinaram a ver o mundo com outros olhos, sempre mostraram que além de um horizonte há uma esperança de dias melhores e que a educação é fundamental nesse processo. Por isso devemos ser professores comprometidos. Nesse sentido, a pedagogia da esperança de Paulo Freire. Eles sempre nos incentivaram a buscar novos caminhos, a lutar por uma nova sociedade;

Após refletir sobre as práticas pedagógicas de meus professores, vejo que em muito se baseiam nas ideias de Paulo Freire ao respeitarem os nossos saberes, ao proporcionarem o diálogo em sala de aula, ao nos enxergarem como sujeitos pensantes e sujeitos históricos e não como sujeitos passivos e sem saberes.

Hoje, quase concluindo o curso de Pedagogia, posso afirmar que vejo o mundo com outros olhos, que compreendo a realidade que nos cerca e como nós podemos intervir nas situações diversas.

Por isso quero ser uma professora que: problematiza a realidade de seus alunos e apresenta e constrói com eles alternativas; que mostra aos seus alunos o mundo com novos olhares e aponta novos caminhos e que dar esperança e acredita que dias melhores virão com a luta de cada um situado historicamente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 34 ed. São Paulo, Saraiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. ed. Tradução Moacir Gadotti; Liliam Lopes Martin, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Comunicação v. I). 79 p.

UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O DESAFIO DE SER E DE FORMAR UM SUJEITO PENSAnte

Nanci Moreira Branco
UFSCar- São Carlos/SP/Brasil
nancimbranco@ig.com.br

Bolsista CAPES
Maria Solange Caravina
SEE-Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Brasil
msol.c@terra.com.br

Resumo

Neste artigo, propomos uma análise sobre a Educação pública e alguns problemas que comprometem a qualidade de ensino. Pensamos nessa questão tendo em vista o projeto do segundo mandato da presidenta Dilma, que coloca a Educação como prioridade. Que desafios precisamos superar para que a Educação pública garanta qualidade de ensino e inserção daqueles que dela dependem na História, não mais como espectadores, mas como sujeitos pensantes? Que novo papel o educador exerce na relação com o aluno e com o conhecimento? Para refletir concretamente tais questões, avaliamos alguns pontos que consideramos chaves dentro da Educação, a saber: a progressão continuada no Ensino fundamental; jornada de trabalho docente x formação continuada; e a valorização do professor da Educação Básica. Esses pontos analisados refletem a atual situação da Rede Pública Estadual Paulista, na qual estamos inseridas e entendemos que os problemas vividos aqui ocorrem na maioria das redes públicas de ensino, especialmente as estaduais. Superar os problemas que apresentamos de forma concreta, pelo vivido, é um passo para mudar a Educação pública. Há muitos outros desafios, mas se queremos uma Educação para a vida e um educador sujeito pensante, é necessário criar situações adequadas tanto para a aprendizagem quanto para a formação desse professor, oferecendo, dessa forma, condições para a construção do conhecimento num processo dialógico que envolve as pesquisas desenvolvidas na academia, o educador e o aluno. Tal análise não fecha a questão, mas abre um diálogo com os educadores e com os estudos de Paulo Freire, cada vez mais atuais, e nos mostra as possibilidades de fazer do Brasil um país realmente voltado para a Educação.

Palavras-chave: Educação Pública; Formação Continuada; Valorização do professor de Educação Básica

Em seu discurso de posse, a presidenta reeleita, Dilma Rousseff, apontou a prioridade de seu segundo mandato: a Educação. Para tanto, lançou o lema: Brasil, pátria educadora. Quanto a este, há algumas divergências, como a opinião apresentada pelo linguista Marcos Bagno, professor da UnB, publicada em rede social, em sua página pessoal. Sua discordância se deve, primeiro, à escolha da palavra “pátria”, que tem o mesmo radical de “padre”, “patrão”, “paternalismo”, e que denota machismo; e, em segundo, pelo termo “educação” [educadora], que “é o mais vago, fluido, indefinido possível”. Segundo o linguista, esse lema mais parece “coisa da época de Getúlio”. Outro que se manifestou, em redes sociais, questionando o aspecto machista que a palavra “pátria” representa, recordando a canção de Caetano Veloso: “E eu não tenho pátria, tenho mátria/ E quero fráttria”, foi o deputado Jean Wyllys. Quanto a essas divergências, acreditamos que são válidas, como acreditamos também que quem elaborou esse lema pretendeu que ele fosse entendido com facilidade, sendo o mais simples e direto possível.

Pensando não no lema, mas na proposta de priorizar a Educação, sabemos, como profissionais do magistério, que há muitos desafios a serem superados. A princípio, precisamos refletir sobre a Educação que queremos e o que precisamos superar. Há desafios urgentes. Dentre eles, a erradicação do analfabetismo. Para isso, alguns projetos já estão em curso, como o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa). E considerando o contexto nacional, é preciso, ainda, erradicar o analfabetismo funcional e pensar numa Educação que ultrapasse os limites dessa alfabetização funcional. Entre outros, são esses alguns desafios do Ministério da Educação.

APRESENTAÇÃO

Interessa-nos, aqui, abrir um diálogo que nos permita refletir a qualidade da Educação que temos a que precisamos para superar o simples funcionalismo. O ano de 2014 foi muito pontual na proliferação de alguns discursos que, de uma forma ou outra, interferiram no processo eleitoral, bem como na vida dos cidadãos. Por trás de uma aparente roupagem de reflexão sobre a eleição, vimos aflorarem discursos de ódio, racistas, homofóbicos, xenofóbicos, machistas, que superam qualquer intenção de tentar entendê-los. E tais discursos foram fortemente alimentados pela chamada grande mídia e, daí, para a opinião publicada nas redes sociais, por pessoas que com tais discursos se identificavam e por aqueles que simplesmente acreditam religiosamente no que ouvem nessa grande mídia.

Não cabe, aqui, discutirmos os discursos de quem intencionalmente defende os seus interesses pessoais, de sua classe social (normalmente, os detentores de poder aquisitivo), mas queremos pensar naqueles que reproduzem um discurso que lhe é opressor, que vai contra a sua própria classe social, um discurso sobre o qual eles não possuem discernimento para refletir. Na maioria dos casos, estão nesse lugar os beneficiários de programas sociais e que são oriundos de escola pública.

Não é intenção aqui culpar um setor ou outro, mas pensar na escola pública como um espaço de Educação que construa o saber suficiente para que as pessoas se reconheçam como cidadãos nesse ou naquele discurso; que saibam escolher em vez de serem reféns da grande mídia e de interesses que lhes oprimem socialmente. Não estamos falando de política partidária, mas de compreender que somos cidadãos políticos, que precisamos de conhecimento para não sermos explorados e ainda aplaudirmos os nossos exploradores. Cabe à escola construir esse conhecimento dentro do seu programa curricular. O olhar para si mesmo, o individualismo, ou, de outra forma, o olhar para o outro, a alteridade, é na escola que temos a maior chance

de construir.

Na verdade, o que pensamos é numa nova educação libertadora, nos termos de Paulo Freire. E avaliamos essa urgência na Educação Básica. Obviamente, não estamos impondo à escola uma responsabilidade absoluta sobre a formação do cidadão, mas reconhecendo que é ela um lugar de convivência e de construção de conhecimentos que impactam na sua vida.

Numa época em que as pessoas recebem informações pelos mais variados meios de comunicação, faz-se urgente uma Educação que priorize a observação e o questionamento do que vemos e do que ouvimos nessas mídias. A escola, há muito, já não é o centro das informações. Saber lidar com essa avalanche de informações é um desafio para o aluno, não só na escola, mas na sua vida cotidiana. Não dá pra virar as costas para essa situação e ensinar apenas o que o livro didático (ou qualquer outro material) nos instrui. A Educação é e sempre foi para a vida. É só olharmos, por exemplo, o que se fala hoje sobre “regulação econômica da mídia” e como os nossos alunos estão entendendo a questão: reproduzem um discurso de quem é contra tal regulação (a grande mídia) ou simplesmente desconhecem o assunto.

Cabe ressaltar que a nossa reflexão é feita a partir de um lugar: somos professoras de educação básica de uma escola estadual paulista, pesquisadoras e com histórico de militância sindical. Estar na sala de aula (inclusive durante o período de pós-graduação) faz toda a diferença, nessas horas. Ser professora da rede estadual de São Paulo e militante sindical também. Isso porque vivemos as condições de trabalho e de plano de carreira que muitos só conhecem na teoria (entendida como abstração, aqui). Vemos a situação por três lentes.

A REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

Falar da Rede Oficial de ensino de São Paulo é refletir sobre um programa neoliberal de Educação pública, que foi implantando há 20 anos (considerando a gestão do PSDB no governo do Estado). Nesse tempo, as escolas passaram (e passam) por inúmeros projetos de ensino, mas que ainda não garantiram a educação pública de qualidade que acreditamos ser obrigatória, num estado considerado o mais rico do país. Isso porque há recursos, acesso à escola, acesso à alfabetização na idade certa, número elevado de docentes que se formam todos os anos, facilidade de acesso a universidades para a formação continuada do professor etc. Mas, por que, então, não conseguimos alcançar um nível satisfatório de educação nem para o aluno nem para o professor da escola pública estadual? Para tentar refletir sobre essa questão, elencamos, a seguir, três pontos que consideramos chaves para entender a Rede Oficial de Ensino de São Paulo.

1- A progressão continuada no Ensino Fundamental

A progressão continuada é muito contestada pela sociedade e por muitos gestores de escolas e docentes por ser associada erroneamente a um sistema de “aprovação automática”, o qual não é interessante tanto quanto não o era o sistema que podemos chamar de “reprovação automática”, visto que ambos desconsideram o papel fundamental do conselho de classe. A progressão continuada, na verdade, prevê o Ensino Fundamental (EF) em ciclos, assim distribuídos de acordo com a Resolução SE nº 74 de 8/11/2013, em seu parágrafo 5º, que reorganiza o EF em três ciclos, “compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos”:

- I- Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano;
- II- Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano;
- III- Ciclo Final, do 7º ao 9º ano.

Sendo assim, o aluno poderá ser retido ao término de cada ciclo do EF. Contudo, o problema não está exatamente na aprovação ou na retenção do aluno, mas no processo de continuidade desses ciclos. Isso porque, no meio dos ciclos, a maioria desses alunos mudam de rede de ensino, ou seja, há um grande processo de migração da rede municipal para a estadual, nesse período. Vejamos:

58% dos alunos estudam o ciclo I nas redes municipais e 22%, na rede estadual. O quadro se reverte no ciclo II, o qual 21% estudam nas redes municipais e 61%, na rede estadual (Fonte: Censo: MEC, 2014) . Assim, há um fator de quebra, que resulta na descontinuidade do processo de aprendizagem, numa proposta de ciclos. Isso ocorre porque não há uma articulação entre os dois sistemas (municipal e estadual) para garantir uma proposta contínua. Um exemplo disso são as fichas de acompanhamento do aluno, que são feitas do 1º ao 5º ano, nas redes municipais, e que são desconsideradas, quando este aluno passa para a rede estadual. Ou seja, é todo um histórico de aprendizagem que fica perdido por falta de articulação entre as redes de ensino. Essa quebra no processo de ciclos acontece com muito menos frequência, por exemplo, na rede municipal da cidade de São Paulo, onde o aluno permanece na mesma rede durante todo o Ensino Fundamental. Não se trata, aqui, de defendermos a municipalização como solução, mas de verificarmos a necessidade de um trabalho em conjunto entre as redes de ensino responsáveis. Agora, com a organização em três ciclos, a situação pode se agravar, visto que a mudança de rede ocorrerá antes do término do Ciclo Intermediário. Logo, se as redes, estadual e municipal, responsáveis pela formação continuada do 1º ao 9º ano, não se articularem, tendo em vista um projeto único de Educação, a garantia dessa progressão continuada está ameaçada.

2- Jornada de trabalho docente x Formação continuada

Devemos considerar que a sua identidade profissional do professor “ao longo da história se construiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento”, como constata o linguista João Wanderley Geraldi (2010, p.82). E esse conhecimento é construído, essencialmente, no seu curso de formação, porém o autor adverte que os cursos de formação podem nos formar, mas não necessariamente nos tornar professores.

A escola, como a concebemos hoje, é “um lugar em que se ensina, lugar em que se aprende” e esse processo envolve uma relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos, sendo que cada “proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um desses três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro desses três pólos” (GERALDI, 2010, p.82). Dessa forma, teoricamente, podemos pensar que adquirimos, no curso de formação, os conhecimentos que ensinaremos aos alunos, na escola, adequando-os a uma proposta pedagógica, mas a relação não é tão simples assim.

É necessário considerar um fator relevante que o autor destaca: o professor não produz os saberes que ensina, “ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros”. Portanto, precisa de uma contínua atualização (idem, p.85).

Bem, a realidade da escola pública estadual de São Paulo é a seguinte: os alunos recebem um material do governo do Estado, chamado Caderno do Aluno e o professor recebe o Caderno do Professor e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Além disso, o MEC envia um livro didático, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), previamente escolhido pelos docentes de cada disciplina, para uso de professores e de alunos. Assim, o professor não só não produz os saberes que ensina como também não produz a sua proposta de ensino, já que tudo está previsto no livro didático e na proposta curricular. Esse material disponível ao professor e ao aluno é fruto de pesquisas acadêmicas recentes e que, na maioria dos casos, está muito distante da formação inicial dos docentes. Dessa forma, a necessidade de atualização é ainda mais urgente. Porém, essa formação continuada esbarra num fator que não dá para desconsiderar: a jornada de trabalho docente.

A formação continuada do corpo docente compete, primeiramente, aos gestores da escola. Porém, os trabalhos coletivos que conseguem reunir o maior número de professores se resumem a duas ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) semanais e esses momentos são usados para discutir tudo o que envolve a escola. Além disso, a jornada dos gestores não prevê um momento de estudo e de preparação de um plano de formação para os docentes, ficando, mesmo os professores coordenadores, sobrecarregados com trabalhos burocráticos e até disciplinares.

Como uma segunda via, temos Núcleos Pedagógicos, nas diretorias de ensino, que, esporadicamente, organizam eventos de caráter formativo para os professores. Mas, não há um plano regular de formação nem há um diálogo entre o núcleo formador e a escola para a escolha dos temas a serem desenvolvidos nesses eventos formativos (as escolas não são consultadas sobre os temas que podem ser refletidos nesses eventos).

Uma terceira via de formação são os cursos de atualização, de aperfeiçoamento e de especialização presenciais, online ou semipresenciais, muitos deles oferecidos pela própria Secretaria Estadual de Educação e sob responsabilidade de universidades bem conceituadas, como PUC, UNESP, UNICAMP, USP. Poderia ser a solução para a formação continuada do professor, porém esbarra na jornada de trabalho. Isso porque esses cursos devem ser realizados fora do horário de trabalho. Pensemos na prática: a maioria dos professores da rede estadual trabalha numa jornada exaustiva de 40 horas semanais, com classes de aproximadamente 40 alunos, considerando ainda que grande número dos professores acumula cargos dentro do magistério. Gastar o pouco tempo que lhe sobra para a família e para o lazer com um curso de formação, que são cansativos, tanto não contribui para melhorar a Educação como pode comprometer a saúde física e mental desse profissional. Não contribui satisfatoriamente para a formação porque exige várias leituras e pesquisas que o professor simplesmente não consegue realizar por falta de tempo.

O que queremos dizer é que o governo estadual oferece os cursos de formação, mas não as condições necessárias para o docente participar de forma plena desses cursos. Temos, como já afirmado, uma jornada que não comporta momentos de

estudo, de troca de experiências e de saberes. Assim, mesmo os que conseguem fazer os cursos, não têm oportunidade de partilhar os conhecimentos adquiridos nem com os seus colegas de disciplina. Esses momentos de estudo coletivo realizado na escola é um fator essencial tanto na formação continuada do docente quanto na reflexão sobre a proposta curricular e sua aplicação.

3- A valorização do professor de educação básica

Alguns sites publicaram, em agosto de 2013, dados que foram obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, os quais informavam que, entre 2008 e 2012, a média de pedidos de exoneração de professores da rede estadual foi de 3.000 por ano. A Secretaria de Educação rebate afirmando que esse número corresponde a apenas 1,63% do total de efetivos, mas nós entendemos que não é um dado a ser analisado dessa forma, afinal, sugere que 8 professores pedem demissão, por dia, de uma carreira que oferece estabilidade.

As razões para deixar a rede estadual não representam necessariamente um descontentamento com a profissão em si, mas com as condições oferecidas pelo Estado, já que a maioria desses profissionais migra para a rede municipal, federal, particular ou mesmo para o ensino superior.

A valorização do docente passa por condições adequadas para realizar satisfatoriamente o seu trabalho. Sabemos que, além do elevado número de alunos por sala, há escolas com precariedade de material e até de acomodação desses alunos. Vemos bibliotecas sendo usadas como depósito para todo tipo de material; laboratórios abandonados e sem recursos e, ainda, algumas escolas que nem esses espaços têm. Essa situação é desgastante e desestimulante tanto para o professor quanto para o aluno.

Isso tudo é agravado quando observamos o plano de carreira docente. Falando em termos salariais, a desigualdade que há entre um professor de uma universidade estadual e um professor de Educação Básica, com a mesma formação acadêmica, da rede estadual é absurda. Isso revela uma valorização do magistério do ensino superior que desconhecemos na Educação Básica. Na rede pública federal, por exemplo, não há esse distanciamento salarial, já que o salário do professor é calculado de acordo com a sua formação e não com o nível de ensino com que ele trabalha. Concluindo: que incentivo um professor da rede estadual tem para investir numa carreira acadêmica e, por outro lado, que incentivo um professor mestre ou doutor tem para se dedicar à Educação Básica na rede estadual?

Mesmo se compararmos os salários dos professores da rede estadual com outros do mesmo nível de ensino, veremos que temos passado por um processo de defasagem ao longo de muitos anos. Um exemplo disso: em 2009, o PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional) era de R\$950,00 enquanto, em São Paulo, tínhamos um piso de R\$1.309,17. Em 2015, o PSPN passa para R\$1.917,78 e o piso de São Paulo para R\$2.086,94. Mesmo estando acima do piso nacional, o de São Paulo sofreu uma defasagem, já que o nacional teve um aumento de 102% enquanto o de São Paulo, de apenas 59%. Pensemos na consequência disso a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES

Diante do contexto de mudanças promovidas pelo governo federal, nesses últimos 12 anos, por meio de projetos sociais, de acesso à universidade e, conseqüentemente, do empoderamento de uma classe social até então marginalizada, se faz urgente, a partir dessa conquistas, uma Educação que seja “para a liberdade” e não para a “alienação” que o consumo de bens, destituído da capacidade de refletir o seu papel de cidadão, pode acarretar. Precisamos de uma Educação que faça do homem o sujeito de sua história e não um objeto nas mãos de exploradores.

Está muito claro que esse processo de inserção na História daqueles que eram simples espectadores incomoda, como sempre incomodou, uma elite que tem interesse na manutenção da alienação de quem considera seus subordinados. Como Paulo Freire refletiu: “Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas” (FREIRE, P.86).

Se incomoda a muita gente ver o “pobre”, que antes se contentava em fazer uma faxina em troca de comida, tendo poder de compra e exigindo os seus direitos trabalhistas, imagina o quanto essa elite não esperneia ao ver esse “pobre” chegando à universidade! É esta a grande conquista da gestão do governo federal nesses últimos 12 anos: abrir os caminhos a quem não tinha oportunidades.

Ao apontar a Educação como prioridade, a presidenta Dilma entende que é preciso avançar nesse empoderamento das classes populares. O cientista político Emir Sader, professor da UFRJ, afirmou, em um artigo recente sobre o pronunciamento da presidenta:

Dilma se deu conta que o apertado resultado eleitoral não refletia a transformação positiva das condições de vida da esmagadora maioria da população. Em resumidas contas: ela ganhou pelas políticas sociais, mas teve em risco sua vitória porque perdeu na opinião pública – instrumentalizada pelo monopólio privado dos meios de comunicação, partido político da oposição. [...] entre as medidas concretas e a consciência das pessoas intervêm as formas monopolistas de formação da opinião pública, que bloqueiam a percepção das pessoas das razões da melhoria inquestionável do seu nível de vida. (SADER, 2015)

Essa formação da opinião pública depende capacidade de refletir sobre as informações que recebe e isso passa pela Educação, a qual precisa ser crítica, reflexiva e questionadora. Para isso, também a identidade profissional do professor muda. Não podemos conceber o professor como um mero transmissor de conteúdo e nem o aluno como um “receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar”. Segundo Geraldi:

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem

as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não está lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (2010, p.95-96).

É preciso, portanto, uma Educação pública que garanta um empoderamento intelectual capaz de transformar esse cidadão, que hoje tem um poder de compra, num cidadão que saiba fazer uma leitura de mundo e questionar. Não pode mais ser um produtor de um discurso proferido por uma mídia mal intencionada, mas sujeito-autor de sua história.

Mas para que essa qualidade seja garantida de forma integral, é preciso superar alguns problemas como esses que elencamos referentes à rede pública estadual paulista, mas que não é uma exclusividade nossa. Infelizmente, a maior parte do ensino público não consegue garantir uma Educação que permita uma verdadeira inclusão social de crianças, adolescentes e jovens que dela dependem. Se questões como essas não forem superadas, não há projeto de ensino que consiga ter êxito. Para ser crítico e reflexivo, o professor precisa de tempo e de condições de trabalho que lhe permitam estudar e construir conceitos numa relação dialógica com seus alunos. Superar o esquema “bancário” de ensino, em que o professor repete aquilo que leu nos livros, exige atualização e momentos de troca de experiências entre os docentes, pois há coisas que só se resolvem no coletivo. O professor crítico leva seus alunos a não aceitar nunca o escrito e o dito como sendo verdade definitiva, mas estabelece uma relação crítica com os diversos meios de informação. É essa a Educação da qual precisamos: uma Educação para a vida e que seja desvinculada do individualismo que oprime o humano; mas pautada na alteridade, que nos revela ao Outro e nos torna sujeitos pelo olhar desse Outro.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

IMPLICAÇÕES DAS IDÉIAS FREIRIANAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Paulo Martins Pio
Universidade Estadual do Ceará - UECE
paulupio@gmail.com.br

Antonio Oziêlton de Brito Sousa
Universidade Estadual do Ceará - UECE
ozieltonsousa@hotmail.com

Prof^a.: Dra.: Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará - UECE sandragade@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Ernandi Mendes
Universidade Estadual do Ceará - UECE
ernandi.mendes@uece.br

RESUMO:

O presente artigo aponta algumas contribuições da pedagogia freiriana para os processos formativos de professores/as na perspectiva de combater e superar a visão distorcida e alienante de formação/educação baseada na racionalidade técnica, ou seja, no distanciamento entre a teoria e a prática, oferecida pelas políticas oficiais de formação docente na contemporaneidade. Mediante a defesa de uma formação e de educação que favoreça a emancipação permanente dos seres humanos, utilizamos como fonte bibliográfica 2(duas) obras de Freire, a saber: Pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia, além das contribuições de Santiago e Neto(2011), Vasconcelos (2003) e de outros(as). Apresentamos como princípios Freirianos indispensáveis para a formação docente a problematização da realidade; a prática de escuta, enquanto fundamento do diálogo; o tempo histórico, enquanto dimensão fundamental para a materialidade de uma concepção formadora; o compromisso político para com os sujeitos envolvidos e a problematização da humanização e desumanização. Inferimos que pensar uma formação de professores tendo como base a Pedagogia Freiriana implica em promover processos dialógicos, de fala e escuta, entre os envolvidos como forma de reflexão da prática, implica em adotar práticas problematizadoras no interior dos processos formativos levando em consideração os dados subjetivos e objetivos, e também favorecer a constituição da humanidade por meio de uma prática reflexiva, criativa, crítica e comprometida politicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Pedagogia Freiriana. Pedagogia Humanista.

1. Sobre as atuais políticas de formação docente

As reformas empreendidas na Educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, refletiram/refletem novas orientações para as políticas educacionais no campo da formação de professores. A educação brasileira alinhando-se às exigências dos organismos internacionais teve como documento referencial o Relatório Jacques Dolors. A perspectiva apresentada nesse relatório configura uma nova tendência para a educação escolar, bem como redimensiona as atribuições do professor, exigindo um novo perfil e uma nova formação profissional.

Nessa esteira, são oficialmente instituídos novos processos formativos e nova organização do trabalho pedagógico, orientados pela epistemologia da prática, “que servem, outrossim, à consolidação de saberes pedagógicos utilitários e pragmáticos aos problemas do cotidiano da escola, aos resultados do sistema público de ensino e não aos problemas do gênero humano, em sentido ontológico” (JIMENEZ; LEITÃO, 2009, p. 82). Emergem, concomitantemente, questões como formação contínua, formação em serviço, formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente.

Impõem-se processos formativos de professores elaborados sob rígidos paradigmas educacionais que privilegiam um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que inevitavelmente, proporciona a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, embora o discurso defenda a necessidade de se formar professores críticos, reflexivos e pesquisadores (JIMENEZ; LEITÃO, 2009).

Diante desse quadro, surgem novos desenhos teórico-metodológicos sobre a formação de professores, fundados em concepções que primam por afirmar críticas ao paradigma da racionalidade técnica, de um lado, e por propiciar a emergência de novas bases teóricas para a formação do professor, por outro (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 8).

Apoiando-se nas contribuições de Santos (2010), os autores citados no parágrafo anterior, assinalam que ao longo das últimas décadas, as críticas têm posto em destaque peculiaridades das políticas e das práticas de formação docente que corroboram para a separação entre a teoria e a prática, que defendem a centralidade nos saberes científicos, o entendimento da prática pedagógica como mero campo de aplicação da teoria, o tratamento descontextualizado dado ao trabalho pedagógico e o não reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos, reduzindo-o à condição de simples consumidor de teorias e aplicador de modelos curriculares e novas técnicas de ensino.

Nesses processos formativos, fica evidente que os conhecimentos disponibilizados não dão conta de proporcionar aos educadores, e conseqüentemente aos educandos a compreensão da prática social global, ou seja, de sua práxis.

Inseridos numa visão distorcida e alienante de formação/educação, os professores se mantêm em posições fixas, invariáveis, arquivam-se e se localizam fora da busca, fora da práxis, e sem busca não há conhecimento (FREIRE, 2013).

Em nossa perspectiva, a articulação entre as características das políticas de formação aqui apresentadas têm colaborado para a construção de uma formação docente fragmentada, para a concretização de práticas formativas que privilegiam o

técnico-instrumental, que não reconhecem o valor dos saberes construídos cotidianamente fora e dentro do ambiente escolar. Por fim, afirma-se desta forma, um modelo de formação/educação de professores que serve à dominação. Para o/a professor/a, isto significa a “negação de sua ontológica vocação de ser mais” (FREIRE, 2013, p. 85).

As críticas de Paulo Freire à “educação” “bancária” e sua concepção problematizadora e libertadora da educação traz a nós valiosas contribuições para um modelo de formação docente que não esteja a serviço da opressão, da dominação, mas a serviço da humanização, da conscientização, da transformação e da libertação.

2. Sobre as ideias pedagógicas de Paulo Freire

Os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, inicialmente voltada para alfabetização de adultos e posteriormente ampliada para a educação popular, em geral têm como principais categorias: humanização, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação.

Para Freire, o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais e a educação no sentido mais amplo é a própria formação dos seres humanos ao longo da história e em práticas sociais diversas. Ela é a própria formação do ser social.

Na sociedade de classes, as práticas formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizadoras, se dão na materialidade das contradições que ao longo da história disputam projetos educativos (formativos) opostos, expostos nos conflitos entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos. “No contexto de luta de classes, a educação é, portanto, inerente aos processos formativos das classes, que constroem seus distintos projetos históricos nas lutas sociais” (CARVALHO e MENDES, 2014). Freire (2013) designa os dois principais projetos educativos em luta como pedagogia do opressor e pedagogia do oprimido.

O opressor, membro ou representante dos interesses dominantes, tem consciência que a manutenção da estrutura desigual capitalista, da qual se beneficia, se dá a partir do funcionamento dos mecanismos de reprodução da sociedade, dentre eles o estado e suas instituições, nas dimensões política, cultural, educacional, religiosa, ideológica etc. A pedagogia do opressor tem êxito quando consegue fazer com que os oprimidos pensem e ajam em conformidade com os interesses dominantes, quando permitem que o opressor se “hospede” na sua consciência.

Na Pedagogia do Oprimido, o autor direciona a sua opção político-pedagógica aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. Reconhece como compromisso político a busca pela emersão das consciências das classes populares e sua inserção crítica na realidade.

Freire centra sua atenção sobre aqueles que ele chamava de oprimidos do capitalismo periférico, isto é, sobre aqueles a quem a palavra havia sido negada. Frente à opressão, a pedagogia dos oprimidos se instala e se expressa em 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 dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2013, p. 41).

A concepção freiriana de educação se propõe a uma historicidade humana concreta e tem como essência a libertação dos seres humanos das amarras que os oprimem. Liberdade é concebida como fonte que alimenta e atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar validade, eficiência, utilidade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. Justifica-se, portanto, o empenho de Paulo Freire em fazer de suas intenções de libertação do homem e da mulher o sentido essencial de sua práxis pedagógica, pois segundo ele, a libertação dos oprimidos é obra deles próprios, jamais dos opressores.

A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis educativa de Freire é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora.

O pensamento de Freire afirma a humanização como finalidade da educação, apresenta uma práxis educativa como prática social, localizada fora ou dentro dos muros das escolas, prenhe de contradições, tensões e conflitos, diz ainda da prática pedagógica impregnada por um caráter transformador, reafirma a concepção de homem enquanto um ser em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem e põe em destaque a questão dos alcances políticos da ação educativa.

Esse arcabouço de ideias pedagógicas acerca do processo educativo coloca questionamentos e necessidades pertinentes à formação dos/as professores/as, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento, da reflexão e da crítica sobre o real, problematizando o existente, e contextualizando o processo formativo, pois na perspectiva acima, a formação docente tem a premissa de ser historicamente datada e localizada, dialógica, reflexiva e transformadora. “Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 8).

3. A Formação de Professores norteada por princípios Freirianos

Face à perspectiva de educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos reivindicada por Freire demanda-se políticas de formação de professores/as que se diferenciem das demais propostas. Encontramos em Santiago e Batista Neto (2011), apontamentos tidos como princípios úteis aos processos formadores na perspectiva em análise. Entre eles, destacamos: a problematização da realidade; a prática da escuta como fundamento do diálogo e como conteúdo indispensável no processo de formação, e, o tempo, o período histórico, enquanto dimensão fundamental para a materialidade de uma concepção formadora.

Dentro do projeto educativo freiriano, a organização de situações problematizadoras da realidade, que levam em consideração os dados de objetividade-subjetividade¹ dos sujeitos e das circunstâncias, atua como conteúdo programático e prática docente.

A metodologia dos temas geradores apresentada por Freire trata-se de uma forma de investigar “o pensamento dos homens referindo à realidade, e investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 2013, p. 136). A problematização sobre o existente não deve tomar o conhecimento já elaborado como verdade absoluta, mas propiciar a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação, o levantamento de questionamentos sem o temor de construir conhecimento oposto. Esse movimento propiciado pela problematização, de forma individual ou coletiva, reafirma os homens enquanto sujeitos cognoscentes, enquanto sujeitos do conhecimento.

Problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 9). Aprender o real e pensar sobre o contexto histórico, cultural e social não implica analisá-los separadamente ou resumi-los a um receituário de procedimentos, de métodos e técnicas do pensar.

¹ O conjunto da obra de Paulo Freire é um esforço para captar a natureza profunda da construção da consciência humana – subjetividade, e da relação dessa com o processo histórico - objetividade. Conscientização, nesse aspecto é uma categoria freireana que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva sendo essa condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para produção de uma nova organização social, a busca constante do “vir a ser mais”.

A afirmação de uma proposta formativa norteada pela prática problematizadora permite ao professor aprendente se refazer constatemente na sua prática educativa e em suas relações com o mundo, refazer-se enquanto ser cognoscente na cognoscitividade dos envolvidos nos processos formativos.

A problematização está além da construção de um leque de indagações, ou de apresentar respostas a elas. “Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer pedagógico, embora não o descarte” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 10). Problematizar é uma exigência da reflexão, de discussão, de estudos, da realização de levantamentos e de estudos dos materiais disponíveis que conduzam a demanda de ações e de intervenções sobre a realidade.

Problematizar é como constituir uma fusão entre os conhecimentos e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo formativo, para construir a partir daí um conhecimento novo, uma cultura que atenda aos seus interesses coletivos e individuais e não à cultura das classes dominadoras, das elites.

Em resumo, uma formação de professores facilitada pela problematização da realidade favorece, tanto ao educador quanto ao educando, tornarem-se sujeitos no ato, não apenas no ato de desvelar a sua prática e sua realidade, mas também de criticá-las e de recriar seu conhecimento sobre ela.

Por outro lado, não problematizar a realidade, ou como dizia Freire (2013b, p. 113), “a desproblematização do tempo, a chamada morte da história, decreta o imobilismo que nega o ser humano”. Processos formativos que não problematizam o contexto histórico dos sujeitos desconsideram totalmente a formação integral do ser humano e a reduz a puro treino, asfixiando a liberdade e trabalhando em favor da permanência do hoje.

A problematização, movimento questionador, esclarecedor e transformador requer abertura permanente para o diálogo. Não é possível fazer exercitar a problematização nas práticas formativas fora do diálogo. E não há diálogo sem o exercício da escuta.

Este fato coloca a escuta entre os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2013b) e é indicada, como já afirmamos, atitude e conteúdo programático da formação docente e de seu exercício profissional (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011)..

Escutar nos termos assinalados por Freire não significa colocar à disposição os ouvidos, mas sim “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2013b, p. 117).

Escutar é dispor atenção ao outro através de uma pluralidade de procedimentos, seja oportunizando a prática da fala, seja respeitando a cultura e as diferenças do outro. Implica instituir dentro dos espaços de aprendizagens oportunidades do falar-escutar.

A escuta daqueles e daquelas que estão envolvidos com a educação é uma maneira de falar com eles e elas e abandonar o modo impositivo de falar de educadores antidemocráticos. É estar aberto às formas de ser e de pensar do outro, é respeitar sua leitura de mundo, sem, porém, acomodar-se ou assumí-la como sua. “É a maneira correta que tem o educador de com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo” (FREIRE, 2013b, p. 120).

Freire (2013b) coloca que a prática de um sujeito aberto ao ouvir deve ser balizada pela generosidade, humildade, e respeito mútuo entre as partes envolvidas no diálogo. Estas qualidades demandadas para o sujeito pela escuta legítima deve fazer parte da formação dos educadores, ou seja, a escuta ganha status de conteúdo da prática educativa, torna-se o exercício da prática dialógica.

Portanto, o desafio para as instituições e profissionais responsáveis pelos processos formativos é ir “para além da compreensão é a inclusão nas suas agendas e planos de trabalho de práticas de escuta dos desejos, possibilidades, limites e inquietações, para além do verbal, valorizando as diferentes linguagens e gestos” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 12).

O terceiro princípio útil aos processos de formação docente destacado pelos autores mencionados está relacionado ao fato de que em Freire o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial, ou seja, a realidade que se dá no presente tempo histórico.

Portanto, o tempo torna-se conteúdo de formação de professores/as, embora muitas vezes tenha sido secundarizado ou até mesmo esquecido, nos programas de formação. “No entanto, é no tempo/espço e com eles que o processo formação ocorre, [...], assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços de aprendizagens e formação” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 13).

Defende-se que formação docente e suas práticas, bem como o movimento da escola devem ser esteadas na temporalidade e na espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011). Uma vez que a prática pedagógica proposta por Freire vai da realidade concreta à consciência, da consciência à

2 Formas de comunicar-se, de avaliar, de incentivar, de elogiar, de criticar, de afirmar e de negar. Cf.: Santiago; Batista Neto, 2011.

realidade, em um movimento dialético da ação-reflexão, em um movimento esclarecedor e transformador.

Reiteramos que o tempo escolar, nos termos aqui apresentados, extrapola o período da sala de aula. Estamos nos referindo ao “tempo histórico, institucional, político e pedagógico que tece os conteúdos programáticos e abarca a experiência inteira dos sujeitos da prática pedagógica na sua pluralidade e multidimensionalidade” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 14). Dessa forma, os processos formativos dos sujeitos devem ser objetivados em consonância com a sua historicidade, uma vez que o homem se realiza na concretude da realidade, quer dizer, na construção de sua história.

Entendendo que o compromisso com a educação dos oprimidos apresentado por Freire vincula-se à sua essência política numa sociedade de classes antagônicas, pois ela é prática política a favor da constituição da humanidade, portanto, crítica e radical, dado o caráter injusto e desigual das relações sociais no sistema capitalista (FREIRE, 2013), podemos afirmar que a formação e o trabalho docentes no interior de uma perspectiva dialética devem ser entendidos como uma confluência de práticas político-educativas que objetivem não somente recriar novas formas pedagógicas (GUTIÉRREZ, 1988), mas principalmente, propiciar a construção de uma visão política de totalidade, para poder entender as complexas e contraditórias relações instituídas pela sociedade, implica dizer, recriar a formação de um novo homem, crítico, consciente, criativo e inconformado com as estruturas sociais marcadas pela desigualdade e opressão.

Um novo homem que consegue conscientizar-se em contato com seu mundo, ao estabelecer uma íntima conexão com os problemas de seu tempo, um homem social em devir e em processo criativo permanente, um homem com capacidade e possibilidade de ação transformadora.

O aspecto político da prática educativa constitui, a nosso ver, como um quarto princípio freiriano, que deve ser considerado pelos processos formativos e impõe, não somente aos professores, mas a todos os sujeitos da práxis pedagógica uma ação comprometida ética e politicamente em todas elas. Sem compromisso não há possibilidade de transformação alguma.

Gutiérrez (1988) nos faz lembrar que a opção e o compromisso do docente, não se dão no plano teórico. São consequências lógicas e necessária da práxis. A dialética ação-reflexão encontrada na proposta pedagógica de Freire nos permite advogar a favor

de uma política de formação que condicione tanto o pensamento como a ação, tornando a ação excessivamente mecanizada e a encantadora teoria em momentos que mutuamente se iluminam, se valorizam e se enriquecem.

Vasconcelos (2003) nos alerta da necessidade de articular formação e transformação. Para ele, “ao tentar transformar, o aluno-professor pode aquilatar o peso das determinações e sentir a necessidade da teoria para dar conta de explicar o real e nele inferir. A mudança de mentalidade, [...], se faz ao mesmo tempo da mudança da prática [...]” (VASCONCELOS, 2003, p. 181), da reflexão sobre ela, e vice-versa.

Diante dessa necessidade, entende-se, partindo de Freire, que na formação docente, a teoria e a ação, devem se constituir em um movimento permanente da prática à teoria e desta a uma nova prática. E no exercício da docência, o trabalho do professor não pode se restringir à sala de aula. Por mais que o professor seja agente ativo de informações aos alunos com prática de decisões constantes na formação humana fundamentadas na investigação e reflexão, se não tiver o horizonte político das diversas práticas que compõem e envolvem a docência, sua capacidade criadora é efetivamente limitada, portanto também sua práxis.

Além do horizonte político apresentado, concordamos com Vasconcelos (2003), ao afirmar que pensamento Freiriano nos auxilia em pensar numa formação docente que atenda a necessidade de se trabalhar a dialética humanização-desumanização. Eis o quinto princípio Freiriano, em nossa opinião, de fundamental importância para a constituição dos processos formativos de professores/as.

Para Freire (2013), a problemática da humanização e desumanização, quando localizada dentro de um contexto histórico, real, concreto aparece como possibilidades para os homens, enquanto seres inconclusos.

A desumanização apesar de ser um fato concreto na história, não é vocação ontológica e histórica dos homens, mas “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (op. cit., p. 41, grifos do original).

Implica afirmar que para ser professor de alunos concretos, é necessário entender não somente do desenvolvimento humano, de metodologias, mas também da negação de direitos, dos conflitos existentes no interior das classes sociais, das problemáticas localizadas nos processos educativos. É necessário entender os alunos não só como sujeitos epistêmicos ou psicológicos, mas como sujeitos humanos, sociais e culturais (VASCONCELOS, 2003).

Anuncia-se assim, a premência de se instaurar uma pedagogia humanista, por sua vez, de se estabelecer no íntimo dos processos formativos a luta pela humanização, “pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 2013, p. 41). A luta é contra propostas de formação docente enrijecida pela burocracia, pelo dirigismo, distantes da realidade, descontextualizada, não passível de reflexão e verticalizada, desconectadas da totalidade dos processos educativos.

Portanto, processos formativos calçados nos princípios da humanização devem ultrapassar os muros das instituições incumbidas desta missão, devem abranger a vida em todos os seus aspectos, tem que favorecer a compreensão de que não somos objetos e sim sujeitos.

4. Considerações Finais

Os princípios freirianos, apresentados aqui neste trabalho, bases para a formação docente, e ao mesmo tempo fundamento para sua prática, fomenta a discussão em torno do caráter político da educação e de seus complexos. Favorece aos profissionais da educação, face a sua opção política, a compreensão de que enquanto seres humanos em contínuo processo de aprendizagem/formação, enquanto sujeitos formadores e em formação, devemos exercitar constantemente a relação teoria-prática, na perspectiva de diminuir a distancia entre o que dissemos e o que se fazemos.

Nestes termos, destacamos uma compreensão de formação enquanto algo inerente à natureza humana, própria da perenidade do conhecimento e inclusão do sujeito, fundada, sobretudo, na reflexão sobre a prática e a serviço da humanização do sujeito (VASCONCELOS, 2003).

Enfim, pensar uma formação de professores tendo como base a Pedagogia Freiriana implica em promover processos dialógicos, de fala e escuta, entre os envolvidos como forma de reflexão da prática, implica em adotar práticas problematizadoras no interior dos processos formativos que examine os dados subjetivos e objetivos, bem como, favorecer a constituição da humanidade por meio de uma prática crítica e comprometida politicamente.

5. Referências bibliográficas

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de & MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Revista Interface Journal**. Site: <http://www.interfacejournal.net/>. ISSN 2009-2431, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

JIMENEZ, M. S. V.; LEITÃO, V.A. A formação docente em exercício na política de educação para todos em meio à crise estrutural do capital. In: SALES, J. A. B.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SANTIAGO, M.E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dezembro, 2011. ISSN: 1809.3876. Disponível em: <http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso feito em 13/01/2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação, 10ª edição. São Paulo: Libertad, 2003.

O EDUCADOR LIBERTADOR DE PAULO FREIRE: UMA CONTINUAÇÃO NECESSÁRIA.

Paulo Roberto da Silva Leal
Graduando do Curso de Pedagogia
Universidade Regional do Cariri-URCA
Ceará/Brasil
paulologia@hotmail.com

Thiago Chagas Prof. Dr. do Departamento de Pedagogia
Universidade Regional do Cariri-URCA Ceará/Brasil
Thiagochagas@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho tem como propósito abordar o conceito de educador libertador, expressão criada pelo mentor e maior divulgador da pedagogia libertadora: Paulo Reglus Neves Freire. O artigo configura-se enquanto um esforço intelectual de aprofundamento de estudos que estão em processo de amadurecimento. De caráter bibliográfico, o presente artigo faz reflexões sobre a sociedade capitalista e a luta de classes no intuito de tecer relações com a escola pública e a prática educativa liberadora. Para realizar este objetivo complexo foram utilizadas obras Freirianas que ecoam fortemente a perspectiva Marxiana/Marxista de mundo como: Freire (2011a), Freire (2011b), Freire (2011d) e Freire; Shor (1986). Sabe-se que o aparelho escolar no interior de uma sociedade de classes é responsável primeiramente pela preservação da ordem social através da reprodução da ideologia dominante e formação do capital humano necessário para a manutenção da lógica alienante desta sociedade. Contudo, é possível e urgente que individualmente e coletivamente os educadores assumam os espaços escolares numa perspectiva crítica e aproveitem as possibilidades reais que a escola possui para promover uma formação humana direcionada a compreensão crítica do mundo e intervenção transformadora no mesmo. É preciso que os educadores e educadoras tenham clareza dos limites da instituição escolar no trabalho de transformação do mundo, cuidando sempre para não caírem em um pessimismo economicista que prega a impotência da escola frente às contradições da lógica desumanizadora do capitalismo. Como também necessitam saber que nestas condições é impossível manter-se neutro, pois em um contexto de dominação de classe o educador (a) tem uma função a desempenhar: ou serve a manutenção da ordem estabelecida ou opta por uma prática educativa-crítica que se não pode universalmente e sistematicamente se efetivar, tem contribuições importantes a construir por dentro e contra a ordem.

Palavras-chave: Educador libertador; Opção; Coerência.

1. UMA TEORIA DA AÇÃO EDUCATIVA LIBERTADORA

A História da educação brasileira está contada como a história da exclusão das maiorias do conjunto do povo dos processos educativos escolares e como história dos privilégios de uma minoria dominante que sempre utilizou o aparelho escolar como reprodutor, reforçador e legitimador de sua força econômica e política sobre as classes dominadas e exploradas. Mesmo que atualmente a escola tenha sido ou esteja sendo democratizada no que diz respeito em seu acesso, sua função historicamente e politicamente constituída continua a mesma.

No que concerne à história do pensamento educacional brasileiro, o ideário freiriano destacou-se de tal modo que atingiu o status de clássico na educação. No entanto, é importante ressaltar que Paulo Freire não é um educador que pensou, falou e escreveu sobre formação humana como um quefazer abstrato, a-histórico ou sobreposto aos conflitos sociais. Não é uma teoria geral da educação independente do mundo concreto. É uma práxis fundamentada e direcionada a pensar e a produzir sujeitos individuais e coletivos transformadores da realidade.

Neste sentido, enquanto processo formativo emancipador das classes oprimidas, Freire afirma uma teoria político-pedagógico no seio de uma sociedade dividida em classes, tendo naqueles que chama de oprimidos (as) os portadores de sua própria libertação e de toda a humanidade. Por isso é que uma pedagogia freiriana é sempre ao mesmo tempo uma defesa clara e coerente de uma concepção radicalmente antagônica do modo capitalista de sociabilidade humana.

No que diz respeito à escola pública, escola em que estão os trabalhadores (as) e seus filhos (as), é possível compreender a partir da perspectiva freiriana como estão equacionados os limites e possibilidades desta escola no interior da luta de classes e como pode agir o educador (a) identificado com a visão de mundo freiriana. A primeira condição para tanto é o necessário entendimento dos reais limites da instituição escolar. A questão basilar na pedagogia freiriana é saber que a educação não é a alavanca das transformações sociais e concomitantemente em muito pode contribuir. Assim expressa Freire (1986, p. 157):

Precisamente porque a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula. O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente conscientes dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo.

É relevante destacar que o pensamento marxiano e marxista ecoa fortemente na pedagogia freiriana. Toda prática educativa que se quer libertadora que não parta da análise dos condicionamentos econômicos, políticos e ideológicos corre grande risco de cair em idealismos. Portanto, em uma sociedade classista-capitalista como a nossa será impossível implantar universalmente e sistematicamente uma pedagogia crítica na educação seja escolar. Assim Freire assinala que todo educador (a) precisa partir da verdade marxiana que ensina:

Em todas as épocas, os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios para a produção material dispõe também, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (MARX; ENGELS, 2005, p. 63).

Enquanto pedagogia dialética, a freiriana educa na contradição social, afirma a escola da classe dominada como espaço/campo de luta contra-hegemônica. Sabe que a conscientização só se legitima no engajamento político pela transformação e que, portanto a verdade da teoria está na prática. A clareza política contida na concepção freiriana não permite que se caia no economicismo, muito menos no idealismo. Assim assevera Freire (1986, p. 199):

[...]. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção.

É por isso que para Freire, a educação bancária não corresponde às necessidades ou interesses da classe trabalhadora. O que está no centro da questão é mais do que um conflito de tendências pedagógicas. É o conflito fundamental da sociedade: a luta de classes antagônicas. Confirmando o que expomos acima sobre a forte influência marxiana e marxista na pedagogia libertadora, Freire (2011, p. 186) assim esclarece a relação entre sociedade de classes, Estado burguês e educação da classe dominada:

Numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seu objetivo. E estes objetivos não podem ser obviamente, endereçados contra os seus interesses. Como dissemos anteriormente, seria uma ingenuidade primária esperar de tais elites que pusessem em prática, ou que consentissem ser posta em prática, em caráter geral e sistemático, uma educação que, desafiando o povo, lhe permitisse a *raison d'être* da realidade social.

2. O EDUCADOR LIBERTADOR: OPÇÃO E COERÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

O educador (a) que vai constituindo-se cotidianamente freiriano (a) precisa compreender as complexas relações entre a escola e a sociedade capitalista. A adequada análise desta relação, ou seja, dialética, o (a) faz entender os limites da ação educativa escolar dentro de um contexto de dominação de classe e as possibilidades reais que tem ou pode construir para viabilizar o processo educativo-crítico que pretende.

A práxis de caráter otimista-crítico do educador (a) freiriano (a) é um posicionamento político-pedagógico claro, enquanto intelectual cumpre competentemente seu trabalho em favor das classes subalternas ou oprimidas da sociedade e contra as classes opressoras da ordem vigente. É uma opção humanista-revolucionária. Educa e luta tendo em vista a criação de um tipo de sociedade nova e superior em sua forma de organização e de relações humanas que vai forjando-se no interior das velhas e desumanizantes estruturas.

O que não é possível é a neutralidade política da prática educativa escolar. Consciente ou inconsciente educa-se sempre a favor e/ou contra algo e/ou alguém. Portanto, a crítica séria que Freire faz tanto aos educadores ingênuos como aos astutos está relacionada ao modo como estes entendem as relações entre escola-sociedade e atuam. Os educadores ingênuos acreditam em um poder quase absoluto da educação que promovem, com fortes tendências de caírem em psicologismos, romantismos, democratismo ou mesmo politicismo. Por outro lado existem os astutos, eles estão conscientes das contradições e perversidades da ordem social atual, porém, fingem, evitam, acovardam-se e lavam as mãos diante dos conflitos políticos e pedagógicos. No entanto, optando pela lei do silêncio ou omissão, optam inevitavelmente pelas classes dominantes. Sobre a politicidade da prática educativa, assim explica Freire (1986, p. 60):

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: 'que tipo de política estou fazendo em classe?' ou seja: 'estou sendo um professor a favor de quem?' Ao se perguntar a favor de quem está educando, professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa 'coisa' é o projeto político, o perfil político da sociedade, o 'sonho' político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.

A politicidade da pedagogia freiriana, demanda um educador (a) que busque estabelecer uma relação de coerência entre seus objetivos políticos-pedagógicos libertadores e suas formas metodológicas de atuação. O que faz da perspectiva um paradigma ético-político para a ação educativa. A coerência entre conteúdo-forma é uma qualidade que não pode faltar à práxis libertadora. Neste sentido, para atingir os mais elevados objetivos, o educador (a) necessariamente recorrerá à formas de ação radicalmente antagônicas das formas de atuação dos educadores-ideólogos a favor da ordem opressora. A teoria da ação antidialógica enquanto expressão pedagógica da classe dominante diverge em objetivos e formas da teoria da ação dialógica como enfatiza Freire (2011, p. 48):

A antialogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias, que, por sua vez, implicam teorias igualmente inconciliáveis. Estas maneiras de atuar se encontram em interação; umas no quefazer antialógico, outras, no dialógico. Deste modo, o que distingue o quefazer antialógico não pode ser constitutivo de um quefazer dialógico, e vice-versa.

É importante destacar que a politicidade da prática pedagógica só pode ser lucidamente entendida na relação da especificidade que deve a escola cumprir, ou seja, na socialização crítica dos conhecimentos. A ênfase na politicidade da educação não pode descuidar da função social da instituição escolar. Na pedagogia freiriana o ato de ensinar-aprender é um processo de conhecimento e de politização. Se na prática educativa bancária o aprender é o ato de burocratização da mente e de adaptação do aluno à realidade dada e alienante, a prática educativa libertadora consiste em associar dialeticamente a leitura do mundo com a leitura da palavra. Assim segundo Freire (2006, p. 29):

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma 'leitura crítica' da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do 'pensar certo' desligado do ensino dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este modo de entender o processo de educação da classe trabalhadora como ato de conhecimento e como ato político auxilia na construção da consciência de classe, organicamente articulada ao projeto de transformação das estruturas capitalistas. A prática educativa libertadora está comprometida com o empoderamento individual e coletivo do sujeito educando com vistas ao fortalecimento das lutas sociais contra o capital. Defende Freire que sendo a prática educativa crítica portadora de uma capacidade desveladora do que é apresentado às classes populares como natural, cumpre tal educação um fundamental momento de compreensão crítica do mundo (conscientização), que aí não se esgota, porque esta consciência crítica do mundo é apenas um momento que só se legitima em um engajamento político pela transformação da realidade desnaturalizada.

Conscientes das limitações da escola pública, como instituição manipulada, vigiada e dirigida a atender primeiramente os interesses da classe dominante, freire a compreende como um espaço/campo de luta contra-hegemônica das classes populares/dominadas. Espaço de conflito. De conscientização. Não existe, vale ressaltar ingenuidade idealista, determinismo do capital ou politicismo do espaço escolar. Para Freire, há sempre espaços ou momentos para ir minando, contrariando, subvertendo a ordem das coisas, produzindo um sujeito crítico, com aguçada percepção estrutural do capitalismo, de suas contradições e perversões. A escola é um instrumento fundamental na socialização crítica do saber científico para e com as classes populares. Justamente por ser lócus de contradição, a escola pode contribuir para a elevação cultural das massas e, desta forma, produzir uma nova forma de leitura do mundo e de intervenção crítica nele.

O esforço intelectual contido neste trabalho quis mostrar que uma prática educativa freiriana lúcida apenas será possível com o devido entendimento dos limites e possibilidades da educação escolar em um contexto de dominação de classe. A compreensão de que existem condicionamentos econômicos e políticos que limitam em grande parte o fazer educativo-libertador é a primeira condição para que a pedagogia seja considerada crítica. Como pedagogia dialética, a perspectiva freiriana é uma opção concreta para os educadores e educadoras que não querem reproduzir discursos e práticas idealistas e economicistas.

REFERÊNCIAS

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **A educação na cidade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. 8ª Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

O EDUCADOR LIBERTADOR DE PAULO FREIRE: UMA CONTINUAÇÃO NECESSÁRIA.

Paulo Roberto da Silva Leal
Universidade Regional do Cariri-URCA - Ceará/Brasil
paulogogia@hotmail.com

Thiago Chagas
Universidade Regional do Cariri-URCA
Ceará/BrasilThiagochagas@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como propósito abordar o conceito de educador libertador, expressão criada pelo mentor e maior divulgador da pedagogia libertadora: Paulo Reglus Neves Freire. O artigo configura-se enquanto um esforço intelectual de aprofundamento de estudos que estão em processo de amadurecimento. De caráter bibliográfico, o presente artigo faz reflexões sobre a sociedade capitalista e a luta de classes no intuito de tecer relações com a escola pública e a prática educativa libertadora. Para realizar este objetivo complexo foram utilizadas obras Freirianas que ecoam fortemente a perspectiva Marxiana/Marxista de mundo como: Freire (2011a), Freire (2011b), Freire (2011d) e Freire; Shor (1986). Sabe-se que o aparelho escolar no interior de uma sociedade de classes é responsável primeiramente pela preservação da ordem social através da reprodução da ideologia dominante e formação do capital humano necessário para a manutenção da lógica alienante desta sociedade. Contudo, é possível e urgente que individualmente e coletivamente os educadores assumam os espaços escolares numa perspectiva crítica e aproveitem as possibilidades reais que a escola possui para promover uma formação humana direcionada a compreensão crítica do mundo e intervenção transformadora no mesmo. É preciso que os educadores e educadoras tenham clareza dos limites da instituição escolar no trabalho de transformação do mundo, cuidando sempre para não caírem em um pessimismo economicista que prega a impotência da escola frente às contradições da lógica desumanizadora do capitalismo. Como também necessitam saber que nestas condições é impossível manter-se neutro, pois em um contexto de dominação de classe o educador (a) tem uma função a desempenhar: ou serve a manutenção da ordem estabelecida ou opta por uma prática educativa-crítica que se não pode universalmente e sistematicamente se efetivar, tem contribuições importantes a construir por dentro e contra a ordem.

Palavras-chave: Educador libertador; Opção; Coerência.

UMA TEORIA DA AÇÃO EDUCATIVA LIBERTADORA

A História da educação brasileira está contada como a história da exclusão das maiorias do conjunto do povo dos processos educativos escolares e como história dos privilégios de uma minoria dominante que sempre utilizou o aparelho escolar como reprodutor, reforçador e legitimador de sua força econômica e política sobre as classes dominadas e exploradas. Mesmo que atualmente a escola tenha sido ou esteja sendo democratizada no que diz respeito em seu acesso, sua função historicamente e politicamente constituída continua a mesma.

No que concerne à história do pensamento educacional brasileiro, o ideário freiriano destacou-se de tal modo que atingiu o status de clássico na educação. No entanto, é importante ressaltar que Paulo Freire não é um educador que pensou, falou e escreveu sobre formação humana como um quefazer abstrato, a-histórico ou sobreposto aos conflitos sociais. Não é uma teoria geral da educação independente do mundo concreto. É uma práxis fundamentada e direcionada a pensar e a produzir sujeitos individuais e coletivos transformadores da realidade.

Neste sentido, enquanto processo formativo emancipador das classes oprimidas, Freire afirma uma teoria político-pedagógico no seio de uma sociedade dividida em classes, tendo naqueles que chama de oprimidos (as) os portadores de sua própria libertação e de toda a humanidade. Por isso é que uma pedagogia freiriana é sempre ao mesmo tempo uma defesa clara e coerente de uma concepção radicalmente antagônica do modo capitalista de sociabilidade humana.

No que diz respeito à escola pública, escola em que estão os trabalhadores (as) e seus filhos (as), é possível compreender a partir da perspectiva freiriana como estão equacionados os limites e possibilidades desta escola no interior da luta de classes e como pode agir o educador (a) identificado com a visão de mundo freiriana. A primeira condição para tanto é o necessário entendimento dos reais limites da instituição escolar. A questão basilar na pedagogia freiriana é saber que a educação não é a alavanca das transformações sociais e concomitantemente em muito pode contribuir. Assim expressa Freire (1986, p. 157):

Precisamente porque a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula. O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente conscientes dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo.

É relevante destacar que o pensamento marxiano e marxista ecoa fortemente na pedagogia freiriana. Toda prática educativa que se quer libertadora que não parta da análise dos condicionamentos econômicos, políticos e ideológicos corre grande risco de cair em idealismos. Portanto, em uma sociedade classista-capitalista como a nossa será impossível implantar universalmente e sistematicamente uma pedagogia crítica na educação seja escolar. Assim Freire assinala que todo educador (a) precisa partir da verdade marxiana que ensina:

Em todas as épocas, os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios para a produção material dispõe também, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (MARX; ENGELS, 2005, p. 63).

Enquanto pedagogia dialética, a freiriana educa na contradição social, afirma a escola da classe dominada como espaço/campo de luta contra-hegemônica. Sabe que a conscientização só se legitima no engajamento político pela transformação e que, portanto a verdade da teoria está na prática. A clareza política contida na concepção freiriana não permite que se caia no economicismo, muito menos no idealismo. Assim assevera Freire (1986, p. 199):

[...]. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção.

É por isso que para Freire, a educação bancária não corresponde às necessidades ou interesses da classe trabalhadora. O que está no centro da questão é mais do que um conflito de tendências pedagógicas. É o conflito fundamental da sociedade: a luta de classes antagônicas. Confirmando o que expomos acima sobre a forte influência marxiana e marxista na pedagogia libertadora, Freire (2011, p. 186) assim esclarece a relação entre sociedade de classes, Estado burguês e educação da classe dominada:

Numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seu objetivo. E estes objetivos não podem ser obviamente, endereçados contra os seus interesses. Como dissemos anteriormente, seria uma ingenuidade primária esperar de tais elites que pusessem em prática, ou que consentissem ser posta em prática, em caráter geral e sistemático, uma educação que, desafiando o povo, lhe permitisse a *raison d'être* da realidade social.

O EDUCADOR LIBERTADOR: OPÇÃO E COERÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

O educador (a) que vai constituindo-se cotidianamente freiriano (a) precisa compreender as complexas relações entre a escola e a sociedade capitalista. A adequada análise desta relação, ou seja, dialética, o (a) faz entender os limites da ação educativa escolar dentro de um contexto de dominação de classe e as possibilidades reais que tem ou pode construir para viabilizar o processo educativo-crítico que pretende.

A práxis de caráter otimista-crítico do educador (a) freiriano (a) é um posicionamento político-pedagógico claro, enquanto intelectual cumpre competentemente seu trabalho em favor das classes subalternas ou oprimidas da sociedade e contra as classes opressoras da ordem vigente. É uma opção humanista-revolucionária. Educa e luta tendo em vista a criação de um tipo de sociedade nova e superior em sua forma de organização e de relações humanas que vai forjando-se no interior das velhas e desumanizantes estruturas.

O que não é possível é a neutralidade política da prática educativa escolar. Consciente ou inconsciente educa-se sempre a favor e/ou contra algo e/ou alguém. Portanto, a crítica séria que Freire faz tanto aos educadores ingênuos como aos astutos está relacionada ao modo como estes entendem as relações entre escola-sociedade e atuam. Os educadores ingênuos acreditam em um poder quase absoluto da educação que promovem, com fortes tendências de caírem em psicologismos, romantismos, democratismo ou mesmo politicismo. Por outro lado existem os astutos, eles estão conscientes das contradições e perversidades da ordem social atual, porém, fingem, evitam, acovardam-se e lavam as mãos diante dos conflitos políticos e pedagógicos. No entanto, optando pela lei do silêncio ou omissão, optam inevitavelmente pelas classes dominantes. Sobre a politicidade da prática educativa, assim explica Freire (1986, p. 60):

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: 'que tipo de política estou fazendo em classe?' ou seja: 'estou sendo um professor a favor de quem?' Ao se perguntar a favor de quem está educando, professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa 'coisa' é o projeto político, o perfil político da sociedade, o 'sonho' político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.

A politicidade da pedagogia freiriana, demanda um educador (a) que busque estabelecer uma relação de coerência entre seus objetivos políticos-pedagógicos libertadores e suas formas metodológicas de atuação. O que faz da perspectiva um paradigma ético-político para a ação educativa. A coerência entre conteúdo-forma é uma qualidade que não pode faltar à práxis libertadora. Neste sentido, para atingir os mais elevados objetivos, o educador (a) necessariamente recorrerá às formas de ação radicalmente antagônicas das formas de atuação dos educadores-ideólogos a favor da ordem opressora. A teoria da ação antidialógica enquanto expressão pedagógica da classe dominante diverge em objetivos e formas da teoria da ação dialógica como enfatiza Freire (2011, p. 48):

A antialogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias, que, por sua vez, implicam teorias igualmente inconciliáveis. Estas maneiras de atuar se encontram em interação; umas no quefazer antidualógico, outras, no dialógico. Deste modo, o que distingue o quefazer antidualógico não pode ser constitutivo de um quefazer dialógico, e vice-versa.

É importante destacar que a politicidade da prática pedagógica só pode ser lucidamente entendida na relação da especificidade que deve a escola cumprir, ou seja, na socialização crítica dos conhecimentos. A ênfase na politicidade da educação não pode descuidar da função social da instituição escolar. Na pedagogia freiriana o ato de ensinar-aprender é um processo de conhecimento e de politização. Se na prática educativa bancária o aprender é o ato de burocratização da mente e de adaptação do aluno à realidade dada e alienante, a prática educativa libertadora consiste em associar dialeticamente a leitura do mundo com a leitura da palavra. Assim segundo Freire (2006, p. 29):

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma 'leitura crítica' da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do 'pensar certo' desligado do ensino dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este modo de entender o processo de educação da classe trabalhadora como ato de conhecimento e como ato político auxilia na construção da consciência de classe, organicamente articulada ao projeto de transformação das estruturas capitalistas. A prática educativa libertadora está comprometida com o empoderamento individual e coletivo do sujeito educando com vistas ao fortalecimento das lutas sociais contra o capital. Defende Freire que sendo a prática educativa crítica portadora de uma capacidade desveladora do que é apresentado às classes populares como natural, cumpre tal educação um fundamental momento de compreensão crítica do mundo (conscientização), que aí não se esgota, porque esta consciência crítica do mundo é apenas um momento que só se legitima em um engajamento político pela transformação da realidade desnaturalizada.

Conscientes das limitações da escola pública, como instituição manipulada, vigiada e dirigida a atender primeiramente os interesses da classe dominante, Freire a compreende como um espaço/campo de luta contra-hegemônica das classes populares/dominadas. Espaço de conflito. De conscientização. Não existe, vale ressaltar ingenuidade idealista, determinismo do capital ou politicismo do espaço escolar. Para Freire, há sempre espaços ou momentos para ir minando, contrariando, subvertendo a ordem das coisas, produzindo um sujeito crítico, com aguçada percepção estrutural do capitalismo, de suas contradições e perversões. A escola é um instrumento fundamental na socialização crítica do saber científico para e com as classes populares. Justamente por ser lócus de contradição, a escola pode contribuir para a elevação cultural das massas e, desta forma, produzir uma nova forma de leitura do mundo e de intervenção crítica nele.

O esforço intelectual contido neste trabalho quis mostrar que uma prática educativa freiriana lúcida apenas será possível com o devido entendimento dos limites e possibilidades da educação escolar em um contexto de dominação de classe. A compreensão de que existem condicionamentos econômicos e políticos que limitam em grande parte o fazer educativo-libertador é a primeira condição para que a pedagogia seja considerada crítica. Como pedagogia dialética, a perspectiva freiriana é uma opção concreta para os educadores e educadoras que não querem reproduzir discursos e práticas idealistas e economicistas.

REFERÊNCIAS

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **A educação na cidade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. 8ª Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

UM OLHAR ETNOGRÁFICO: PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL BERILO WANDERLEY/RN

Raphaella Pereira dos Santos Câmara
Ciências Sociais
UFRN
RN-Brasil
raphaella_camara@hotmail.com
CAPES

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma análise etnográfica na escola e principalmente na sala de aula diante da minha experiência como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UFRN) de Ciências Sociais, atuando assim por dois anos no estágio curricular na escola. Foi uma prática de observação e participante como futura docente da educação básica. Cada semestre eu podia observar o ensino de sociologia por parte do professor da escola, bem como eu ministrava aulas, buscando sempre novas metodologias de ensino que pudessem tornar a aula mais atrativa, dinâmica e com resultados produtivos. Essa experiência foi fundamental para o processo de aprendizado de todos nós, envolvendo teoria e prática, de forma a contribuir com a proposta escolar, vivenciando uma realidade dos alunos, interagindo com eles e com o professor de Sociologia, sendo uma experiência ímpar. As aulas expositivas dialogadas mostram que a qualidade da educação básica é o desafio proposto perante as ações pedagógicas da escola. No âmbito da escola, a dinâmica tem se estabelecido nas relações ocorridas entre os atores sociais que ali desempenham funções específicas que se direcionam ao aspecto de ordem educacional, ou seja, em prol do processo ensino aprendizagem. Portanto, esta pesquisa de campo e vivência mostrará explicações sobre a caracterização da escola, os relatos das atividades desenvolvidas e por fim a nossa avaliação de todo o processo de construção e realização das atividades em sala de aula. Além de ter o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem, tendo a intenção de indicar as dificuldades enfrentadas pelo aluno e equipe pedagógica a cerca do problema. Essas ações visam favorecer o desenvolvimento da elevação da autoestima dos atores que fazem parte de toda comunidade escolar.

Palavras-Chaves: Sociologia. Metodologia. Educação.

INTRODUÇÃO

No curso de Ciências Sociais Licenciatura da UFRN tem como disciplinas obrigatórias os estágios curriculares, sendo quatro estágios na sua totalidade, ou seja, dois anos. O Estágio Supervisionado I foi uma observação e etnografia (pesquisa de campo) sobre o ambiente institucional. Por meio desse estágio, tive um acompanhamento com a disciplina de Sociologia, componente curricular obrigatório na escola e com os próprios alunos nos quais pude observar que todos são disciplinados, mostram interesse em sala de aula e têm respeito com professor.

No estágio I analisei o PPP (Plano Político Pedagógico) e vi que é preciso aperfeiçoar e melhorar os resultados de aprendizagem, tendo a intenção de indicar as dificuldades e avanços constatados na construção de uma escola que tenha uma gestão voltada para a participação de toda comunidade, coleta de informações sobre a visão que a comunidade escolar tem dessa gestão. Outra intenção desse relatório foi mostrar a valorização da escola e obter um chamamento à responsabilidade dos agentes com nacionalidades internas e externas.

A escola criou seu primeiro Plano Pedagógico (PPP) pouco mais de 1988, possui um estatuto, mas a comunidade só conhece alguns direitos e deveres que estão no contrato assinado no momento da matrícula. Um dos principais avanços que a Instituição teve foi com relação a melhoria da Gestão Financeira, que conseguiu recursos tecnológicos, mais modernidade para os alunos, pois normalmente não faltam recursos na escola e dá condições da gestão escolar comprar materiais quando precisar, uma vez que os recursos são considerados indispensáveis.

Com essa experiência, investiguei a questão da gestão democrática do colégio como construção coletiva, analisando seus pressupostos no processo de ensino de aprendizagem aos alunos do Ensino Médio, em especial as turmas do 1º ano, dando continuidade no Estágio Supervisionado II realizando intervenções.

Já no estágio II realizei a intervenção com a temática “Bullying: um desafio para combater”, que é um assunto polêmico e que gera resistência entre muitas pessoas. Vimos que esse tema ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral da violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Por essa razão, o termo, que não tem correlato na língua portuguesa, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados.

Observa-se que essas vítimas recebem apelidos, são ofendidos, humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos e agredidos, podendo ter até seus pertences roubados ou quebrados. Ademais, é comum terem dificuldades físicas e emocionais para reagir e possuem um forte sentimento de insegurança. Esse retraimento, aliado à vergonha que sentem por ter sofrido maus-tratos, impede-as de solicitar ajuda. No ambiente familiar, apresentam sinais de medo ou receio de ir à escola, embora dificilmente procurem ajuda dos familiares, professores ou funcionários.

Ministrei aulas pelo estágio supervisionado III nas turmas dos 2º anos que venho acompanhando. Diante disso, primeiramente parti para observação em sala de aula onde pude conhecer um pouco de cada turma e interagir com os alunos. Depois, ministrei as aulas de formas diferentes umas das outras, métodos diferentes por meio do plano de aula que elaborei.

Em uma turma debati dentro de uma visão sociológica as músicas “Lepo Lepo” da banda “Psirico” e “Mundo cão” do cantor Zeca Baleiro, ambas as músicas fazem uma alusão, crítica, direta ou indireta, ao sistema capitalista. Perguntei o que eles entendem por cultura e etnocentrismo; anotei no quadro tudo que eles falavam e comecei a debater com eles cultura de massa, exemplos de diversidade cultural, trocas de culturas e aceitação da cultura do outro (relativismo cultural). Após ouvirmos as músicas, pedi para eles escreverem suas impressões musicais e críticas sobre o que as músicas retratavam. Logo após essa etapa, me entregaram e li o que eles escreveram e começamos um novo debate, sendo bastante produtivo. Pelo resultado ter sido positivo, debatemos na aula seguinte a análise sociológica do cantor Tico Santa Cruz em relação à música “Lepo Lepo”.

Enquanto na outra turma, realizei uma dinâmica diferente: fizemos um debate no primeiro momento sobre o conceito de cultura e etnocentrismo, como vivemos diante dessa diversidade cultural – relativismo cultural e padrão cultural; fiz alguns questionamentos aos alunos e debatemos. Em seguida, trabalhei o texto “Ritos Corporais dos Naciremas”, no qual pude notar que os alunos tiveram um estranhamento com o texto quando pedi para eles lerem em voz alta os fragmentos que distribuí aos grupos, não conseguindo fazer uma comparação com nossas práticas do cotidiano, nossos hábitos. Por exemplo, no texto fala sobre o rito do corpo que fazem diariamente e inclui um rito bucal, nada mais é que escovar o dente, o pequeno feixe de cerdas de porco é uma escova de dente, o sacerdote-da-boca é o dentista; o uso dos objetos para exorcismo nada mais é que as ferramentas que o dentista usa e o exorcismo dos demônios bucais é a remoção de bactérias e cáries.

Diante disso, debati com os alunos que estavam pouco participativos sobre as representações dos costumes dessa civilização Nacirema (tribo com cultura pouco desenvolvida) que herdamos até os dias de hoje (hábitos mais comuns da cultura ocidental). Falei a respeito do estranhamento, já que o termo Nacirema, na verdade, é a ordem inversa da palavra “american”, que reforça o jogo realizado com os valores da nossa própria cultura.

Os estágios supervisionados III e IV foram importantes para meu crescimento como docente, amadurecimento, pois pude vivenciar e sentir a responsabilidade de ter de transmitir o conteúdo ministrado para os alunos, assumir o papel de professora, principalmente no estágio supervisionado IV, já que ministrei aulas em semanas consecutivas, sendo aulas de 50 minutos de duração.

O estágio IV foi uma experiência única, pois tive que fazer um plano de aula, definir o conteúdo a ser trabalhado de forma que as turmas estivessem niveladas, e por fim a execução do planejado, ou seja, a própria aula ministrada.

Portanto, diante dessa prática de docente vejo que os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta: a aceitação pelos colegas é fundamental para o desenvolvimento do adolescente, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão na escola e em outros ambientes sociais.

OBJETIVOS

Este trabalho foi elaborado com o intuito de criar uma visão crítica a cerca da realidade dos alunos em sala de aula. Buscar parâmetros, problemas, propostas e soluções para as adversidades que viriam pela frente. Refletir sobre o papel do professor de sociologia e quais são os recursos didáticos que torna o mais dinâmico. Oferecer ao Ensino Médio, novos métodos de aprendizado, de qualidade à sociedade, preparando o indivíduo moral e intelectualmente para que, de forma autônoma, interprete e seja capaz de criticar e desenvolver expectativas e projetos para o exercício da cidadania, sendo então agente transformador do meio em que vive.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A área de intervenção foi a Escola Berilo Wanderley, que atualmente tem aproximadamente 1097 alunos matriculados. É localizada à Rua Governador Valadares, s/n na segunda etapa do Conjunto Pirangi, Bairro Neópolis - Natal/RN, Cep: 59088-100, telefones para contatos: (84) 3232-7206, (84) 3217-4371.

Atualmente a escola Berilo se encontra em ótimas condições físicas, contando com 13 salas de aula, 13 ventiladores, a mobília das salas cadeiras e mesas são novas, existem 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala da secretaria, 01 sala da direção, 01 de professores, 01 sala de arquivo administrativo, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 cantina, 01 bebedouro, 02 banheiros. Dentro da escola tem uma praça com vários bancos, onde os alunos se reúnem durante o intervalo e também um parquinho infantil bastante danificado. Hoje a escola conta também com 02 bibliotecas sendo uma infantil e 06 laboratórios individualizados de informática, matemática, física, biologia, química e de línguas, 01 sala de recursos multifuncionais para alunos com algumas necessidades especiais O colégio Berilo é privilegiado por ter 01 tele centro da metrópole digital da UFRN.

A escola possui uma boa estrutura física, suas salas de aula estavam equipadas com carteiras em bom estado de conservação e ventiladores em pleno funcionamento, suas instalações estavam bem pintadas e limpas, sua quadra de esportes passou recentemente por uma reforma. Foi fundada em 1984, para funcionar o 2º grau, na habilitação de Magistério e Profissionalizante Básico. Em 1988 foi criado o 1º grau menor com o propósito de servir de campo o estágio para os concluintes do Magistério de 2º Grau. A escola atende aos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Para entender a clientela destacada, a escola dispõe de um quadro de funcionários composto por 47 professores e 37 outros funcionários, dentre estes a direção e vice-direção, sendo uma (01) coordenadora geral para atender aos três turnos respectivamente.

A mesma escola, na sua prática pedagógica, contempla uma abordagem que propicia uma postura de reflexão e criatividade por parte dos sujeitos sociais que ali estão inseridos. Ela possui projetos pedagógicos como o BEMFAM, Metrópole Digital, PROEMI (Programa de Ensino Médio Inovador), PIBID da UFRN, além dos projetos a respeito da orientação sexual e combate às drogas.

O BEMFAM é um projeto que desenvolve atividades voltadas à promoção da assistência social básica e especial para a defesa dos direitos sociais, socioambientais, sexuais e reprodutivos, individuais e coletivos. É um projeto que contribui para o

desenvolvimento social e para a melhoria da saúde, ampliando o acesso da população – em especial de grupos socialmente mais vulneráveis – a produtos e serviços. O projeto realiza também pesquisas sociais, médicas e demográficas na área materno-infantil, operacionais, diagnósticas e de avaliação da qualidade de atenção dos serviços.

Este projeto do BEMFAM adota como principais objetivos: o desenvolvimento de ações voltadas para pessoas, especialmente jovens e idosos, em vulnerabilidade social através de atenção individual e em família, pois são articulados aos demais atores das redes sociais e somadas as políticas públicas estabelecidas. A defesa prioritária das políticas de desenvolvimento e ação social que visem à atenção integral à família, à igualdade de gênero e ao direito das mulheres à saúde sexual e saúde reprodutiva; a obtenção de avanços no direito humano básico de mulheres, homens e jovens decidirem de maneira livre e informada a respeito da própria saúde sexual, os atendimentos necessários não satisfeitos por planejamento familiar, particularmente por parte de segmentos populacionais em maior vulnerabilidade, através do trabalho conjunto com governos, agências internacionais e outras organizações.

O sucesso do Projeto MetrÓpole Digital motivou a UFRN a transformá-lo em algo institucional e permanente, que perpetue seus objetivos e benefícios. A UFRN criou o Instituto MetrÓpole Digital que tem os três eixos do Instituto relacionados à Tecnologia da Informação: Pesquisa e Inovação, Ensino e Incubação de Empresas.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do PROEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas Escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Há na instituição de ensino os projetos de reestruturação curricular. Eles possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 08 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. As equipes, em diversas áreas do conhecimento, são formadas por: estudantes de graduação (licenciando), professores das escolas públicas conveniadas (supervisores) e Coordenadores de Área (professores da UFRN).

A escola tem um projeto de teatro denominado “Facetas”. São treze anos de construção, de busca de identidade, de desejo de mostrar a cara. Faz treze anos que os integrantes do grupo têm uma convivência humanizadora, formadora, amigável e de cumplicidade. Um processo que teve início dentro do espaço escolar, no ano de 1999, na Escola Estadual Berilo Wanderley, Natal/RN, fazendo surgir talentos, conquistou o departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o cenário artístico da cidade.

Despertou a capacidade criativa e as competências artísticas de muitos jovens, adolescentes e adultos que passaram pelas oficinas de teatro oferecidas pelo grupo na sua comunidade através do Projeto artístico-pedagógico “A Arte dramática na Construção da Cidadania”, desde 1999, criando perspectivas de vida e progressão nos estudos, no trabalho, na vida.

O Grupo de Teatro Facetas é formado atualmente por pessoas que cresceram juntas nesses últimos anos e que sonham partilhar as experiências e o aprendizado com outras pessoas. Como Ponto de Cultura pretende continuar contribuindo com o desenvolvimento da cultura e com a formação artística e estética de crianças, jovens e adultos, produzindo bens artísticos e facilitando a formação artística e estética nas linguagens da arte (teatro, dança e música), bem como gerar conhecimento e valorização da arte e dos artistas do nosso Estado.

Além desses projetos, se verificam demais projetos impostos pela própria escola para conseguir manter a ordem que se encontra hoje, dentre estes, cito o projeto de Gestão de resultados Educacionais, no qual tem como objetivo traçar novas metas, analisando o rendimento escolar, criando novas técnicas para diminuir os índices de reprovação, tendo como principal preocupação a permanência do aluno na escola.

Tem também o projeto de Gestão Participativa – rever metas previstas de ano anterior fazendo uma avaliação participativa onde os alunos avaliam os professores. Esse projeto atua nos colegiados (Conselho Escolar) e permite uma integração-sociedade com a escola; facilita a comunicação, informação (os projetos têm que ser expostos) e organização dos alunos para manter a ordem. Já o projeto a Gestão Pedagógica revisa e atualiza a proposta pedagógica da escola. Existe a Gestão de Pessoas sendo um projeto voltado para toda comunidade trabalhando ao desenvolvimento profissional e clima organizacional.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A base metodológica é a articulação da teórica com a prática para refletir e elevar a qualidade da aula ministrada pelo docente, permitindo uma interação entre professor e aluno. É um desafio na sala de aula buscar a atenção dos alunos, principalmente, diante das dificuldades encontradas em termos de espaço, estrutura de sala de aula e os recursos da tecnologia da informação. Aplicar novos meios pedagógicos despertam curiosidade e mais atenção ao conteúdo ministrado.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois buscou conhecer a escola como espaço social. Essa metodologia teve como base à observação em salas de aula, sua estrutura física, análise da administração escolar, coordenação, sua gestão democrática e outros ambientes escolares. A pesquisa teve como base teórica o material bibliográfico no campo da sociologia,

educação e antropologia (ideias de olhar, ouvir e ler) como autores: Roberto Cardoso de Oliveira; Paulo Freire; Augusto Boal, José de Souza Martins, dentre outros.

Um dos elementos trabalhados em sala foi o recurso da imagem. A maior parte das imagens cotidianas que retemos na memória é imprecisa, fruto da visão fugaz. (MARTINS, 2013, P.165). As imagens mostram uma realidade social que dependem de informações que não estão nelas expressamente contidas (MARTINS, p. 173). Diante disso deve ser compreendido seu conteúdo de maneira apropriada com o propósito de promover a apreciação da imagem é compartilhar suas experiências culturais com os alunos.

Essa metodologia educacional voltada para prática também pode ser sistematizada e tornar-se objeto de pesquisa do professor, que irá propor alternativas para modificar o trabalho pedagógico, a fim de que o perfil docente deste contexto contemporâneo esteja vinculado às novas demandas sociais, principalmente no que se refere à utilização do acervo imagético produzido pelos meios de comunicação de massa. Na análise sociológica, preferimos as nossas precisões às imprecisões do outro, sem oferecermos ao leitor um esclarecimento sociológico consistente para essa escolha arbitrária, embora justificável, com os critérios da ciência. (MARTINS, p. 165).

Na obra “Jogos para atores e não atores” de Augusto Boal (2008), ele aborda a proposta de trabalhar as emoções através do teatro que pode ser abordado em sala de aula por meio da imagem estética e corporal para explicar determinada temática, conteúdo, permitindo a interação maior dos alunos por meio de sua dialética de sentir tudo que se toca e escutar tudo que se ouve, ver tudo que se olha, ou seja, a teoria da memória dos sentidos.

Já Paulo Freire faz uma abordagem entre a relação teoria e prática no processo educacional. Aborda que um aluno é muito mais que treinar e depositar conhecimentos, ainda que, para formação, necessitamos de ética e coerência que precisam estar vivas e presentes em nossa prática educativa. Bem como essa vivência e prática desperta a curiosidade de todos na escola se trabalhado uma metodologia diferenciada capaz de chamar a atenção, ser o foco em estudo, pois para Paulo Freire o exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (FREIRE, 2014, p. 85).

Com base no livro “As dez novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud”: Aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas, angústia do fracasso, medo do julgamento de terceiros. O professor deve saber aplicar estratégias que intensifiquem o desejo de aprender e saber adquirir novos conhecimentos, aprendendo com os alunos, a realidade deles. Como diz a frase: “Feliz aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina”.

Devemos pensar que na defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, a Educação Popular deve se transformar em uma educação também financiada e oferecida pelo poder do Estado, a serviço dos interesses e projetos das classes populares. “Isto é parte do projeto histórico de, um dia, toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como Educação Popular” (LUI apud, BRANDÃO 2006, p. 54).

No geral, a escolarização resulta do desejo de inserção de novos profissionais para as sociedades modernas, pensando nas novas práticas pedagógicas e no processo de socialização. “A educação estabelecida como mecanismo e requisito de ascensão estaria associada a processos amplos (urbanização, secularização da cultura etc.), no impulso a movimentos individuais e grupais de transformação da situação de classe de origem”. (GHANEM, pág. 15).

Freire (1979), alertar sobre a responsabilidade de profissionais de educação perante a sociedade, sobre seu compromisso em colaborar com um processo de transformação social. Neste alerta, critica as opções - principalmente as tradicionais, sendo estas de caráter ou “humano-idealista”, em que a sociedade humana está acima das lutas de classe; ou “humano-tecnológico”, em que a educação é apenas tratada como um conjunto de métodos - que tomam a posição de educar indivíduos à ingenuidade (a chamada educação bancária).

Isso reflete na importância do desejo de saber à decisão de aprender, no qual com experiência escolar pude notar ser um caminho tortuoso. E a construção do saber coletivo na sala de aula acontece de forma gradual, lenta e cuidadosa. Partindo disso devemos pensar em trabalhar com a interdisciplinaridade como projeto educativo na sua forma de pensar, de um novo fazer e como formação do educador. Contudo, ensinar é estimular o desejo de saber, transferir conhecimento, vivenciar e aprender o que ensina. Logo, é importante investir na educação e acompanhar seu processo de transformação educacional para o melhor da sociedade “dita moderna” em que vivemos.

Ter a atenção dos alunos mesmo diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar, as aulas foram executadas dentro do planejado e o resultado foi produtivo no geral, pois procurei buscar uma aproximação do conteúdo com a realidade vivenciada por eles.

I. RESULTADOS

Acompanhei as turmas dos 2º anos e notei que as turmas A, B e C são turmas bem dinâmicas, diferenciadas, não tive muita dificuldade em ministrar as aulas nessas salas e tive bons resultados. Foi uma experiência rica, envolvendo teoria e prática, partindo da observação para conhecer o ambiente da sala de aula, como lidar com os alunos e posteriormente ministrar as aulas com mais segurança através da orientação e incentivo do professor/supervisor da escola e do PIBID. Tentei inovar alguns métodos de ensino (música, imagens, documentários, questões do ENEM, júri simulado, atividades teatrais, etc.) para que a aula não fosse rotineira, tradicional e fazê-los interagir mais nas atividades, logo pude verificar e constatar no fim das aulas quais dificuldades os alunos e escolas enfrentam sobre a forma de aprendizagem deles e como eu posso melhor e contribuir com uma aula mais atrativa e de qualidade para que se tenha uma troca de conhecimentos entre eu como papel de educadora e os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas turmas dos 2º anos cumpri quase todas as metas do que planejei e inovei na dinâmica da aula. O tempo de cada aula ministrada dois dias da semana (segunda e quarta, quarto horário e segundo horário) foram aproveitados dentro do horário da aula de Sociologia no turno vespertino (50 minutos para cada aula). As aulas que ministrei tiveram um acompanhamento do

professor da área e teve apoio da coordenação da escola, dando essa oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e a sala de aula com o objetivo de estimular a participação dos alunos, desenvolvendo uma reflexão, um pensamento crítico e autônomo diante dos conteúdos do plano de aula abordados. Logo, a relação professor-aluno envolve desafios, dedicação nas atividades propostas e um autoexame acerca do problema e das nossas condutas.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

MARTINS, José de Souza . **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. Editora Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever**. Revista de Antropologia, São Paulo: USP, 1996, V. 39.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2 Ed. SP: Saraiva, 2010.

EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO RURAL: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CANINDÉ, NO CEARÁ1.

Raquel Carine Martins Beserra
Prefeitura Municipal de Fortaleza2
Ceará - Brasil

E-mail: raquelpedagogiaufc@yahoo.com.br

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Eixo Temático 1: Prática Educativa e educador sujeito pensante

RESUMO

O marco referencial para uma proposta educativa dialógica própria da educação popular no campo da extensão rural é refletida por Paulo Freire no final da década de 1960. Contexto em que o educador faz duras críticas ao conceito de extensão, contribuindo, assim, com elementos importantes para uma reflexão acerca da prática pedagógica dos profissionais de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Com isso, o trabalho se inscreve no campo teórico da educação popular ao buscar, através das atividades de extensão rural, estudar sua relação com as práticas e concepções dos profissionais de ATER da Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE), entidade vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no município de Canindé, no Ceará. A abordagem metodológica teve caráter qualitativo, elegendo como paradigma aproximativo a dialética. Os principais procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa foram: a leitura e a sistematização do referencial teórico, a observação direta, a entrevista semiestruturada, a conversa informal e o registro em diário de campo. A pesquisa revelou um quadro contraditório. De um lado, a lógica da produtividade, os aspectos burocráticos e a ausência de uma formação específica para atuar numa perspectiva educativa dialógica limitam as ações transformadoras das realidades locais junto às famílias assentadas. Por outro lado, há um esforço para que as práticas de ATER se utilizem de metodologias participativas a fim de que os sujeitos possam fazer parte de um processo educativo mínimo. Em síntese, a educação de jovens e adultos nas áreas de assentamentos rurais investigada vem sendo impossibilitada e negada, fator agravado pelo próprio caráter descontínuo da política de ATER no estado do Ceará.

Palavras-chave: Educação Popular. Extensão Rural. Práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

...Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é educação?
(Antônio Cícero de Sousa³)

Brandão (1981), quando traz o conceito de educação nos faz viajar nas vivências e sujeitos diversos, seja no contexto escolar, seja no contexto não-escolar. E é por isso que o autor afirma que a educação é necessária, deve ser tomada como esperança, pois se trata de uma prática inevitável a qual precisa ser continuamente reinventada, “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre homens (e mulheres) e à pregação da liberdade”, (Idem, p.99). [Grifos meus]. Em concordância busco em Freire (2005) um diálogo sobre a educação como mediação para libertação de homens e mulheres, da afirmação enquanto seres de práxis no mundo.

Para Antônio Cícero, a educação de “mais valia” é a “que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, um filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo mais velhos trabalhando”. Educação do saber do “roceiro”, como ele mesmo observa. Uma educação vinculada à vida que pulsa no campo, essa ele significou, pois é nela que ele percebe um sentido, porque viveu, porque sentiu. (BRANDÃO, 1984).

A partir de suas reflexões, Ciço, contribui para o debate atual da educação popular, “então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe”. (BRANDÃO, 1984). Ou seja, educação não se dá só na escola. Traz, assim, a necessidade e urgência de trabalharmos os diferentes saberes os quais lembrando Freire (s/d): “Não há saber menor, não há saber maior, há saberes diferentes”, de entendermos que para darmos sentido a educação é preciso estar junto, com as “gentes”, com o cotidiano, com a nossa vida e das pessoas com as quais trabalhamos. E, por fim, o mesmo Ciço aponta para a importância da problematização através de “clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe” – que, de acordo com a educação popular, parte-se de uma formação para a ação refletida, transformada e materializada, fincada na superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Nessa direção, o trabalho se inscreve no campo teórico da educação popular ao buscar, através da atuação dos profissionais de assistência técnica e extensão rural, vinculados à Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE), estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas em Canindé. Práticas que foram efetivadas através de uma política pública, em conjunto com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

As ações de ATER investigadas se deram através da Chamada Pública de ATER de nº. 02/2010, fruto da promulgação da Lei de ATER nº. 12.188, 11 de janeiro de 2010.

Já a abordagem metodológica teve caráter qualitativo, elegendo como paradigma aproximativo a dialética. Os principais

procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa foram: a leitura e a sistematização do referencial teórico, a observação direta, a entrevista semiestruturada, a conversa informal e o registro em diário de campo.

O texto a seguir está organizado em dois momentos: o primeiro disserta sobre um breve perfil dos profissionais de assistência técnica e extensão rural da Associação de Cooperação Agrícola do Ceará (ACACE); no segundo, aponto algumas reflexões acerca das práticas desses profissionais junto às famílias de assentamentos rurais no município de Canindé, no estado do Ceará.

2 A ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DA ACACE NO MUNICÍPIO DE CANINDÉ: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

De acordo com entrevistas realizadas no Ceará, a ACACE, criada em 1997, é uma instituição jurídica de representação de comunidades rurais, vinculada ao MST. O primeiro trabalho da instituição se deu a partir do Projeto Lumiar, que data do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Apesar das críticas do próprio MST em torno da política neoliberal, da terceirização dos serviços públicos de ATER, bem como da tentativa de desarticulação dos serviços do MST nesse setor, foi através das parcerias que o Movimento, junto às entidades vinculadas, teve a possibilidade de intervir nas instituições governamentais e, conseqüentemente, nas políticas públicas de maneira direta.

A partir desse cenário é que a presente pesquisa se torna relevante para debater e analisar como vem se dando as práticas educativas desenvolvidas em meio às políticas de parcerias entre governo e sociedade civil organizada.

2.1 UM QUADRO APROXIMATIVO DOS PROFISSIONAIS DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL

De uma maneira geral, os profissionais⁴ no decorrer de suas formações iniciais e continuadas, em sua maioria, tiveram algum contato com temas como educação popular, educação do campo e extensão rural, muitas vezes, de forma fragmentada e parcial. E ainda, considerando as novas abordagens empregadas na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) há uma lacuna no processo formativo, pois dado início as atividades da atual política de ATER não houve recurso para nenhum processo de capacitação e/ou formação dos profissionais de campo.

Diante disso, muitos profissionais buscavam estratégias de formação, por exemplo, no campo individual, buscavam pesquisas e metodologias de trabalho na área da extensão rural através da internet. Já no âmbito coletivo, houve a constituição de um grupo de estudos que favorecia a troca de saberes entre os profissionais de diversas áreas de conhecimento pela equipe que eu estava acompanhando. No entanto, “aí devido o convênio tá muito apertado, não dá dando pra fazer essa atividade”, relata um dos profissionais sobre a formação do grupo de estudos. (Entrevista concedida no segundo semestre de 2012) 5.

Com isso, os profissionais, em meio ao contexto controverso que a política de ATER está assentada, não a percebem como uma perspectiva de melhoria de vida, nem para eles enquanto profissionais nem para o desenvolvimento dos assentamentos

rurais em Canindé. Muitos relataram sobre as frustrações diante das suas expectativas criadas em relação às atividades que vêm exercendo no campo prático,

É uma coisa tão louca, a gente trabalhando num ritmo tão louco que você começa a se perder no seu cotidiano. A única coisa que você consegue seguir é a lógica mesmo da corrida de metas, responder o que tá ali na Chamada pra você fazer e pronto, sabe assim, você esquece o que você aprendeu na faculdade de extensão rural, você esquece o que você tinha de ideologia quando você entra, você esquece. Não tem como você colocar isso em prática porque o trabalho não permite isso e se você fizer isso no final do mês você não, quer dizer, nem trabalhando assim de uma forma louca você recebe seu salário, mas mesmo que a gente recebesse o salário [...] então meu trabalho de fato eu não consigo fazer. (Profissional de ATER/ACACE. Entrevista concedida no segundo semestre de 2012). Isso também é que acaba trazendo uma frustração muito grande de a gente como profissional, sabe que pode render muito mais, porque cada um sabe do seu potencial. [...] questões que são postas dessa forma [...] dessa forma equivocada a gente não pode fazer nem o mínimo. A gente num pode fazer nem o mínimo, então isso acaba trazendo, causando uma frustração muito grande, mas é isso, eu avalio a equipe em si como uma excelente equipe. (Profissional de ATER/ACACE. Entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

No exposto acima, os profissionais não se sentem como sujeitos do processo, mas apenas interlocutores da política de ATER, executando ações previamente elaboradas na Chamada Pública. Em concordância com os depoimentos, o coordenador de ATER da ACACE afirma que apesar das metas terem conteúdos bons a forma como foi encaminhada para a execução, considerando o tempo e a quantidade dos serviços ficou difícil na hora de operacionalizar.

No próximo tópico traço alguns elementos de campo que foram possíveis de serem acompanhados a fim de compor uma discussão sobre como as práticas de ATER dos profissionais de ATER da ACACE estão sendo realizadas.

2.2 ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA POLÍTICA DE ATER

A abordagem realizada na extensão rural é definida pela maneira como os profissionais se relacionam com o público da política que, no caso, são os assentados e as assentadas rurais. De uma maneira geral, os profissionais de ATER da ACACE em Canindé buscam manter uma postura de respeito e de diálogo com os sujeitos que se apresentam a eles em campo⁶. No entanto, ainda é notória a pouca aproximação junto às mulheres e aos jovens⁷. Apesar de reconhecer que há uma sinalização para que esse quadro se modifique.

Entretanto, no contexto da política de ATER, a relação também se apresenta com fraturas, as questões relacionadas à descontinuidade, a não materialização de projetos específicos, a rotatividade dos profissionais, a ausência de um processo

formativo junto às famílias, além das ações desarticuladas entre as entidades que fazem parte da política têm contribuído para que as relações se deem numa linha tênue.

Na visão dos profissionais de ATER, quando indagados sobre essa relação, o processo tem evidenciado a fragilidade da política dentro dos assentamentos. Para eles, isso se torna evidente desde o início dos trabalhos, relatam que costumam ser olhados com desconfiança e crítica. O que faz, por outro ângulo, eles criarem sentimentos de angústias, descrenças e constrangimentos. Nesses termos, há:

[...] uma relação pelo menos da minha parte de constrangimento, de constranger, por eles já me conhecerem a bastante tempo. A gente é bem claro, eu sou bem franco com eles, a gente perde espaço dentro dos assentamentos, entendeu, eu vejo uma falta de ética muito grande, não sei, conscientemente eu sei que não deveria [...] dos desrespeito que eu falei dos assentados você tá fingindo que tá desenvolvendo um trabalho que vai gerar[...] que não vai e a gente sempre participando disso acaba sendo constrangedor lá dentro da consciência [...] queria que os assentamentos, eu fosse lá, tivesse um tempo de eu construir um cronograma de execução duma atividade deles, uma atividade agrícola, uma atividade pecuária que fosse uma ou duas famílias que desse resultado, mas que fosse, então eu vejo uma frustração pra mim como profissional, não tem nada de concreto dizer assim: „foi isso que ele fez no assentamento“, não vejo, frustração pros assentados também, então, fico meio que envergonhado pelo trabalho que tá sendo feito. (Profissional de ATER da ACACE. Entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Já na opinião de alguns assentados, há uma boa relação, o problema seria estrutural, seria parte de como a política está sendo gerenciada. Vejamos,

Eu, pra mim mesmo, a nossa relação, nós, enquanto assentado com os técnicos é a melhor possível, [...] se fosse um trabalho, né, assim bem feito mesmo do jeito que é pra ser mesmo, o INCRA dando, o governo dando as condições necessárias mesmo, eu acreditava que era bem mais melhor, né, porque aí tinha mais tempo deles, né, de trabalhar, tinha mais aproximação, mas o pouco, mas os poucos momentos, os poucos momentos que os técnicos passa nos assentamentos, nas atividades, os assentados têm uma boa relação com eles. (Assentado do Projeto de Assentamento Terra Livre. Entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Para outros profissionais de ATER é necessário que se tenha franqueza diante dos sujeitos que estão no campo a fim de que se construa uma relação de confiança. A franqueza se refere desde o sentimento de humildade diante do saber até o esclarecimento de como a política se coloca para as famílias rurais,

É a franqueza. Eu tenho tido uma franqueza do tipo até eu não sei que é uma coisa que meus colegas de trabalho costumam achar antiético da minha parte, eu tenho, tipo colocar as fragilidades nossas enquanto instituição, por exemplo: „não, eu não vim por causa disso, é porque o trabalho não tá pagando“. Então é isso, então a franqueza, eu sou muito franco com eles, não costumo é lidar em nenhum momento com eles: „ah, pobrezinho, ah, ele é assim, então“[...]. E o conhecimento é um dos maiores poderes que a sociedade ainda ostenta, então, é bom, pra mim ainda é estratégico dizer que não sei, porque quando eu digo que não sei mostra minha fragilidade, então, acho, na minha avaliação, isso constrói a confiança, na minha avaliação, pelo que eu já vivenciei, eu confesso não nem um, nem uma leitura, acho que Paulo Freire fala disso, quando ele diz: saber admirar e ter, ter humildade diante do saber, ele dizia isso, humildade diante do saber, nada sei, na verdade eu tenho até leitura, mas eu lembro mesmo disso é mais da vivência. (Profissional de ATER DA ACACE. Entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Ao tomar como uma de suas bases o pensamento freiriano o profissional identifica que é preciso ter humildade diante do saber para que também tenha abertura ao diálogo e ao encontro com o outro. Além disso, busca dispensar a leitura de uma relação paternalista, ou mesmo, clientelista as quais não crê nos homens e nas mulheres como sujeitos de suas histórias, pelo contrário os subestimam, “subestimam o seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura”. (FREIRE, 1977, p. 62).

A seguir, passo a uma breve exposição, através de desenhos com giz de cera, de como os profissionais de ATER da ACACE em Canindé caracterizam suas ações em campo. Nas primeiras telas a “corrida” por metas e serviços⁹ e, como consequência, a negação dos sujeitos assentados (as) a essas práticas,

DESENHO I

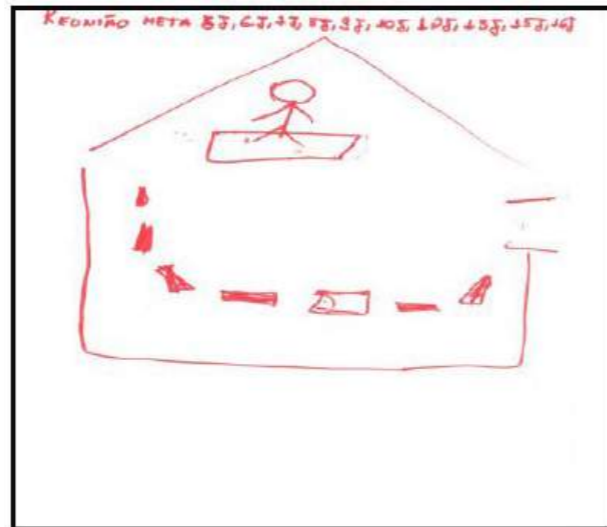


Figura 1 – Atividade - Reunião: momento de uma reunião em um assentamento rural, acima o profissional colocou o código das metas a serem atingidas, em círculo com cadeiras ‘vazias’ a espera dos sujeitos rurais.

DESENHO II

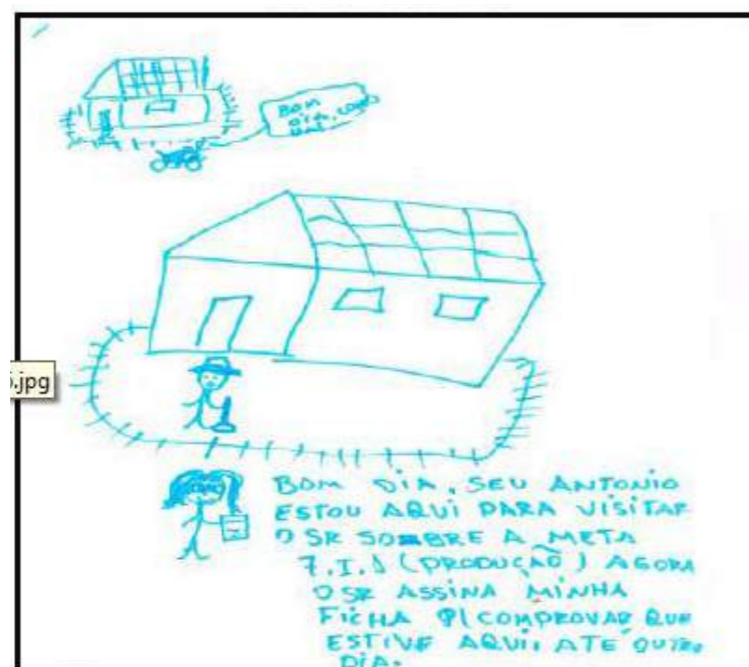


Figura 2 - Atividade - Visita domiciliar às famílias: O profissional da ATER chega à casa de uma família e pede para que um assentado assine a ficha de acompanhamento-diagnóstico para comprovação dos serviços prestados.

Vamos às colocações. Na primeira imagem o profissional de ATER ressalta que nas reuniões em que as comunidades são convidadas as mesmas se mostram cansadas dos serviços que vêm sendo realizados, como resposta, as comunidades se negam a participação. Já na segunda figura, também ressaltando as metas a serem cumpridas, outro profissional salienta sobre o tempo corrido para tal atividade, por isso, na sua conversa final com o agricultor (representado no desenho) diz: “Até outro dia”. Dando sequência ao exposto,

DESENHO III



Figura 3 - Atividade - Visita domiciliar às famílias: mostra o profissional de ATER chegando à residência com uma ficha de acompanhamento-diagnóstico na mão, falando: 'Assine aqui por favor'.

O profissional caracteriza a atividade com o objetivo do preenchimento das fichas-diagnósticas, também nomeadas como fichas de acompanhamento para que, de forma individual sejam preenchidas. A metodologia utiliza nesses casos, geralmente, é feita através de perguntas fechadas, como questionário com intuito de obter as devidas informações sobre os diversos aspectos acerca da realidade das famílias assentadas. Trazendo outros elementos há,

DESENHO IV



Figura 4 - Atividade - Visita junto às famílias rurais: o profissional de ATER desenha um traço ao meio, dando uma ideia de separação da assistência técnica (como escrito acima) e a agricultora, esta perguntando: 'Cadê o projeto?'.

O desenho caracteriza o distanciamento entre os serviços de ATER junto às comunidades, mais uma vez a representação se faz de forma individualizada, sem grupo. O profissional comenta que o técnico ou a técnica de campo chega sempre com o mesmo “blá, blá, blá” (escrito no desenho), idealizando a materialização de um projeto. Relata que há dois anos está na política e não viu um projeto ser concretizado, sobretudo, para as mulheres.

Em síntese, no que se refere ao planejamento, à execução e a avaliação, desde já, não houve participação efetiva dos assentados e assentadas rurais no decorrer das atividades. Na verdade, vale ressaltar que sempre há algum tipo de participação envolvida. As formas de participação que pude observar em campo e no discurso dos sujeitos foram a de “caráter obrigatório”, entendida como normativa para a legitimação dos serviços de ATER, a “pseudoparticipação” onde os sujeitos não identificam que de fato não estão sendo considerados no processo e alguma forma de participação viabilizada pelas metodologias utilizadas pelos profissionais. De forma mais crítica um dos profissionais afirma que não existe participação,

Não há participação, os instrumentos não garantiram isso, ainda garantiram no planejamento um „pseudoplanejamento” junto com eles e tiveram a audácia de dizer pra gente: „Vão lá e façam o planejamento com eles, façam o plano de ação do ano de contrato”, aí nós fomos lá no primeiro assentamento fizemos e tal, quando chegamos: „Agora, peguem esse planejamento aqui geral que o INCRA já deu de metas pra cada assentamento o número de atividade por assentamento e peguem o que eles querem lá e bote isso aqui dentro”, e no final das contas o que aconteceu foi que nós pegamos o planejamento que o INCRA tinha feito e fomos nos assentamentos pra validá-los, fingindo inclusive pra eles, por incrível que pareça que eram eles que tavam priorizando aquilo e construindo aquela atividade, mas na verdade tava tudo feito, então, não participaram do planejamento inicial, primeiro ponto. A avaliação processual eu posso dizer que exista, porque eu tenho feito isso com eles constantemente. Cada atividade que nós vamos avaliando essa inoperância, a falta de recursos, o processo de que eles deviam tá cobrando do INCRA ou isso ou aquilo, então a gente meio que constrói o processo de avaliação processual, mas isso não é de interesse deles, não querem, escutam, algumas pessoas sim outras não, algumas lideranças têm participado. (Profissional de ATER da ACACE. Entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Em síntese, as metodologias durante as oficinas, inicialmente, através das equipes que acompanhei foram constantemente debatidas nos grupos, utilizaram-se como estratégias iniciais atividades como: Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (FOFA) para os trabalhos em grupos nos assentamentos com o fim de traçar os modos de ação através de três eixos de discussão o ambiental, o social e o produtivo;

a dinâmica da Árvore dos Sonhos que teve como objetivo levantar os sonhos de curto, médio e longo prazo. Bem como, em um dado momento se utilizaram de música para o acolhimento¹⁰ nas comunidades. Outras equipes, das quais pude realizar a leitura de relatórios, utilizaram uma dinâmica chamada Teia da Vida¹¹ e atividade com a mística. Posso arriscar na afirmação de

que esse período foi de muita integração e debate entre profissionais e famílias assentadas. Depois de um melhor entendimento com relação às horas trabalhadas com vínculos diretos sobre determinados serviços, metas a serem cumpridas e seus respectivos recursos, a metodologia se resumiu na execução de atividades imediatas para minimizar o acúmulo dos trabalhos. Somam-se a isso, as dificuldades para realização das atividades por conta da falta de recursos tanto para o deslocamento como para o pagamento de salários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da história, o meio rural foi espaço prioritário para as políticas institucionalizadas do Estado brasileiro para uma pequena minoria da população, mais especificamente, servindo as classes dominantes, fortalecendo a sua dominação. Já a maioria dos povos do campo foi vista e “colocada” em um espaço secundário pelas políticas de governo. Muito do que se tem conseguido, como a institucionalização de direitos, parte das lutas e interferências, sobretudo, dos povos que vivem no campo. E apesar das conquistas através dos direitos, na prática, as mudanças têm se dado de forma lenta e residual.

De maneira geral, a abordagem e a prática de assistência técnica e extensão rural através das ações dos profissionais de ATER da ACACE no município de Canindé teve o seguinte quadro: há distanciamento entre a teoria e a prática; predomina-se o caráter difusionista; distanciamento das utopias construídas, dos projetos traçados pelas comunidades; não vem se configurando como um trabalho educativo; limita-se ao cumprimento de metas exigido pela Chamada pública (Condicionada ao tempo de execução determinada por cada meta, processo educativo x metas); é recorrente o levantamento de diagnósticos da produção, da educação, da saúde, do meio ambiente, em conjunto a um montante de assinaturas para cada atividade realizada como forma de comprovar os serviços prestados; a garantia de sobrevivência por parte dos profissionais de ATER parece ser o principal motivo para continuarem; distanciamento entre o profissional de ATER e o agricultor quando se refere às necessidades colocadas pelos últimos; a extensão rural se faz com pouco sentido para a realidade dos assentamentos rurais; o trabalho vem sendo caracterizado como alienado – perde-se a noção dos resultados; a participação aparece de forma incipiente; a política de ATER se apresenta como um problema; há um processo de negação da política de ATER pela forma como ela vem sendo executada; há prevalência da ótica quantitativa (lógica da produtividade) em contraponto ao que seria qualitativo; as práticas, em sua maioria, são pontuais; ainda sim, os profissionais de ATER conseguem contribuir na organização e gestão dos assentamentos rurais.

No percurso investigativo compreendi que as questões estruturais para execução da política de ATER foram determinantes para afirmar, mesmo que de forma aproximativa, que, de modo geral, a educação não-escolar de jovens e adultos do campo, através da extensão rural, vem sendo negada e impossibilitada, sobretudo, pelo caráter descontínuo que acompanha a história da política.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

_____. **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.

CHAMADA PÚBLICA/INCRA/SR (02) Nº. 02/2010. Proposta Técnica para prestação de serviços de ATER, elaboração de Plano de Desenvolvimento de Assentamento (PDA) e elaboração de Plano de Recuperação de Assentamento (PRA) para os Núcleos Operacionais de Canindé e Boa Viagem no território Sertões de Canindé. Lote Sertões de Canindé, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NEUTRALIDADE E MUDANÇA: UMA PROVOCAÇÃO AOS PROFESSORES DE LE

Regiane Santos Cabral de Paiva
Professora do Curso de Letras/espanhol da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
Mossoró/RN, Brasil.
regianeuern@yahoo.com.br

Eixo temático: 1 (Prática educativa e educador sujeito pensante)

Resumo

Levando em consideração a experiência como professora do curso de Letras com habilitação em língua espanhola e, especialmente, durante a disciplina de metodologia do ensino de línguas ministrada no curso de especialização em línguas estrangeiras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus Mossoró, nota-se que o professor de línguas ainda não se reconhece como educador com responsabilidade política e crítica, pois ainda se assume como responsável, quase que exclusivamente, pela transferência do conhecimento estrutural da língua alvo a ser ensinada. Com isto, esse profissional acaba se envolvendo numa rede de manipulação, seja pelo contexto da escola ou curricular, seja pelo próprio livro didático. Inquieta com estas questões, pretendo apontar neste trabalho caminhos de reflexão para os professores de língua estrangeira (doravante LE) a fim de que percebam, por meio das leituras de Freire (2005, 2011), a necessidade de sair de uma neutralidade, que se compreendam como formadores críticos, que repensem sobre o fazer na transferência de conhecimento e que assumam sua autonomia enquanto educadores. Nesse interim, também irei dialogar com autores como Almeida Filho (2006, 2008), Leffa (2008) e Pérez (2004) que enfatizam o papel e a competência do professor de língua estrangeira para que percebamos que o ser professor de LE exige muito mais do que o construto linguístico. O intuito primordial deste trabalho é provocar os profissionais de ensino de LE, a fim de que se percebam como sujeitos pensantes, não como mero transmissores depositários de conteúdos.

Palavras- chave: Professor de LE. Neutralidade. Mudança.

Durante o minicurso, Prática pedagógica e ensino de línguas, ministrado no VII Colóquio de professores de metodologia do ensino de língua portuguesa e de literatura em 2010, um ouvinte afirmou que para ser um professor de língua estrangeira (LE) competente bastava ter em mãos um bom livro didático e dominar a língua-alvo. Essa resposta veio depois que os indaguei sobre o que garantia êxito nas aulas de LE. Interessante notar, que a maioria deles relacionou o êxito com o domínio da língua, como se outros fatores não fossem inerentes ao ensino de uma língua. Tradicionalmente, temos aí o ensino ainda preocupado com a questão da estrutura linguística com leves toques de questões culturais advindas do enfoque comunicativo .

Passado este evento, no decorrer da minha prática docente no curso de Letras/espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, tenho notado que os alunos do curso , que já atuam como professores em escolas públicas ou privadas, trazem consigo uma condição norteadora: seguir o currículo da escola, as diretrizes da direção e o conteúdo do livro didático. Quando questionados sobre o fazer, o processo e a ação do ensino em aula, eles se veem manipulados por estas questões e reféns de um sistema que os “obriga” a seguir padrões de ensino. Adentrando ainda mais a problemática, a maioria não se vê inserido numa prática educativa efetiva, pois estão engessados ao programa que precisa ser visto durante o ano letivo.

É neste contexto que observo que os discentes (alunos/professores) não se colocam como educadores, formadores de opinião, sujeitos pensantes e atuantes na esfera política. Parece que ensinar línguas, nesta perspectiva, não abarca o ser social, o ser reflexivo. Por outro lado, se observamos as disciplinas ministradas no curso de Letras, raramente se notará espaço de discussões onde se abstraia a essência do ser professor de língua estrangeira. A preocupação dessa formação, e falo como cúmplice desta fragilidade, perpassa, quase que exclusivamente, pelo campo do aprimoramento do uso da língua-alvo e da sua literatura.

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2011, p. 34-35)

É lendo esta frase do nosso filósofo e estudioso da educação, que percebo haver uma resistência por parte de alguns alunos/professores de línguas em achar que o seu compromisso é com o ensino da língua-alvo unicamente, como se educar para formar não tivesse relação com o que se ensina nas aulas de língua estrangeira. Não é à toa que Freire (2011, p. 107), afirma que “De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos em lugar de desafiá-los a apreender a substantividade dos mesmos [...] somente como os aprendem”.

Exigência, neutralidade e mudança

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.
Freire

Pensando nestes pontos que me provocaram uma inquietação, reconheço que são muitos os aspectos que transcorrem pela construção do profissional de ensino de línguas. Dentre eles, destacamos Almeida Filho (2004) quando menciona que o profissional para ensinar língua necessita minimamente das competências linguística-comunicativa e implícita. “A primeira lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo. A segunda, a implícita, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados.”. (ALMEIDA FILHO, 2004, p.8). A competência linguística-comunicativa absorve quase toda a atenção do professor de LE, pois ela está relacionada com a capacidade de uso da língua-alvo. Essa capacidade abrange a competência gramatical, metalinguística, metacomunicativa, sócio-cultural, competência textual, competência discursiva, letramento, competência estética, e outros. Além disso, o professor de LE precisa desenvolver em seus alunos a compreensão e produção oral e escrita. Levando em consideração a realidade da educação básica, apesar desta orientação, muitos alunos/professores relatam que em 50 minutos de aula por semana se torna quase impossível capacitar os alunos nestas quatro habilidades.

Deste modo, o professor se torna a figura central na aula desde uma perspectiva de responsabilidade docente, esclarece Pérez (2004). Este autor o coloca na posição de liderança porque o implica na organização, direção e gestão da aula. Além disso, o coloca como protagonista, pois ele se encarrega de apontar meios para que os alunos atinjam sua meta.

Apesar da competência linguística-comunicativa ser muito relevante para a prática do ensino de LE, não podemos considerá-la suficiente para uma prática pedagógica crítico-reflexivo. A conscientização do professor a respeito dos seus deveres, potencial importância social no exercício do magistério, advém da competência profissional: “Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.21). Esta atualização é um investimento longo, pois sem ele “não se obtém um profissional reflexivo, crítico e comprometido com a educação”. (LEFFA, 2008, p.354). Interessante observar neste texto de Leffa que a formação de um profissional competente nas áreas de conhecimento que envolve língua e metodologia, ao passo que dialoga com o perfil desejado pela sociedade, acaba se tornando uma questão muito mais política que acadêmica. Isso porque são as ações conduzidas fora do ambiente escolar que acabam afetando o trabalho do professor.

Além de observar a ação dos alunos/professores do curso de Letras/espanhol, durante a disciplina de Metodologia do ensino de línguas ministrada no semestre 2014.2 no curso de especialização em Línguas estrangeiras, também na UERN, deparei-me com diversas queixas dos alunos/professores: em relação à escolha do livro didático, em relação à quantidade de hora-aula semanal, quanto à exigência do cumprimento dos conteúdos previstos em sala. Quando os questionei, “onde está a autonomia de vocês?”. Todos se curvaram como objetos manipulados. Nisso Leffa (2008) nos desperta: “[...] o homem não é apenas um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir. [...] ele se transforma, transforma o mundo

e transforma a percepção que temos do mundo”.

Ora, é fato que é exigido do professor de LE que seja proficiente na língua-alvo, que domine seus aspectos linguísticos, sociolinguísticos, culturais, mas também é preciso que se conscientize que seu papel em sala e fora dela também é de um ser político que precisa agir com criticidade e autonomia para que sua função não se restrinja a transferir o conhecimento sistematizado. Logicamente que o conteúdo programático precisa ser transmitido, mas por que fazer disso uma tortura? O professor precisa entender que pode adequar conteúdos, saltar lições, escolher o viável para a realidade. “Mas o pai do aluno exige que tudo seja visto na sequência e que nenhuma folha fique sem ser estudada” . Na escola tem reunião de pais e mestres? (Indaguei). Boa ocasião para os professores apresentarem a sua proposta de uso do manual. O que ocorre, é que alguns ficam acuados e simplesmente baixam a cabeça porque o pai que paga tem direito de impor as regras. E onde fica o respeito ao poder de decisão daquele encarregado pela educação? O professor precisa deixar claro que ninguém melhor do que ele compreende o que seu aluno precisa saber e dominar; ninguém melhor do que o educador para conduzir e projetar o conteúdo a ser visto. Fácil? Não, mas não podemos nos entregar ao conformismo. Precisamos ter coragem de nos movermos, de nos arriscarmos, sem submetermos a imposições, sem que deixemos que nos asfixiem. “Prefiro a rebeldia que me confirma como gente”, disse Freire (2011, p. 112).

O professor de LE também não pode simplesmente limitar seu papel em sala de aula a uma concepção bancária, onde o “educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 2005, p. 66). Mas imediatamente, quando faço esta provocação, eles me contestam dizendo que durante a sua formação no curso de graduação, nunca foi discutido o seu papel efetivo no fazer da LE uma ferramenta de educação efetiva para o meio social. A princípio parece compreensível. No entanto, onde está a reflexão crítica sobre a prática? “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2005, p. 39 - grifo meu). E quando destaco o pensar sobre o fazer, amplio a margem sobre o pensar sobre o ser também, afinal, quando o professor não questiona sobre a adoção de um livro, quando não luta une forças com sua categoria para lutar pela ampliação da carga horária para a língua espanhola , quando não usa de sua autonomia para redistribuir conteúdos programados para o ano letivo, ele não se assume como ser político, pensante, que precisa e deve atuar para a melhoria da educação neste país. Este professor constata as ocorrências que limitam e dificultam a sua prática educativa, mas ainda não se sente na condição de intervir. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [...] Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”. (FREIRE, 2011, p. 75-76). Afinal, a favor de que ensino? Em favor de quem? É preciso que o professor de LE entenda que a rebeldia também faz parte da sua postura enquanto educador,

A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2011, p. 77)

É exatamente esse um dos pontos críticos que percebo nos meus alunos/professores. Apesar de iniciantes na carreira, alguns deles perderam a capacidade de sonhar, de acreditar em mudanças. “Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe”. (FREIRE, 2011, p. 69). A neutralidade é o mecanismo de inércia comum entre alguns deles. A partir do momento em que eles se concentram quase que unicamente com as questões sistemáticas da língua-alvo, em que se detêm especialmente a aprimorar a competência linguístico-comunicativa, eles se abstêm da sua responsabilidade enquanto cidadão crítico. Muitas vezes imerso em cumprir o conteúdo programado, esquece que está inserido num contexto sócio-político-histórico.

Esse ano, durante o resultado das eleições, houve grandes discussões no mundo a respeito da vitória de determinada candidata à presidência da nossa república. Os jornais do mundo todo se voltaram para este fato. E o que isso tem a ver com a discussão que traçamos até aqui? O professor de LE precisa ir além do $B + a = Ba$. Ele precisa se conscientizar de que pode levar o mundo em movimento para dentro da sala por meio da LE alvo da sua disciplina. Ora, por que não levar um artigo, um recorte de uma notícia ou uma charge de algum jornal publicados na língua-alvo para uma discussão crítica reflexiva? De saldo ainda tem-se o gênero textual para se apreciar também. Quando faço essa observação é somente para exemplificar que o professor de LE não precisa entrar em sala alheio aos fatos que o cercam. O faço para que percebam a sua presença no mundo, que a sua participação em sala de aula não é só a de quem detém o conteúdo da disciplina, mas de um ser engajado e pensante, capaz de motivar a reflexão e a criticidade sem sair da sua área de ensino.

“Não entendo porque a escola adotou este livro didático?”. “A aula só tem 50 minutos”. Escuto isso dos meus alunos/professores. Mas pergunto, onde fica a sujeito participante nessa hora? Por que os colegas da área não se reúnem e mostram sua insatisfação com o material didático baseados em argumentos que convençam a direção de que é preciso mudar em favor da melhoria do aprendizado dos alunos? Por que ao invés de falarem entre si numa queixa improdutiva não se transforma isso num debate em prol de uma mudança efetiva? O que falta é organizar os argumentos e ter a coragem de questionar e se apropriar da autonomia enquanto professor. Se tenho somente 50 minutos, porque a categoria não se une e mostra a necessidade de um tempo maior usando inclusive os Parâmetros Curriculares nacionais como justificativa? “O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância da sua tarefa político-pedagógica”. (FREIRE, 2011, p. 110).

A prática educativa deveria impulsionar o professor de LE a colocá-lo na condição de decidir, de romper barreiras, mas infelizmente ainda alimentamos o gene da submissão.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa que escola, particular ou pública. É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. [...] ‘Lavar às mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? [...] se a educação não

pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode. (FREIRE, 2011, p. 110. Grifo meu).

O professor de LE precisa se sentir responsável por tudo o que condiciona a sua prática educativa. Não pode se fechar no conteúdo programático e fazer dele os trilhos fechados da sua ação enquanto educador. Afinal, “O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono,” (FREIRE, 2011, p. 74). A prática do professor de LE não pode estar alheia ao seu contexto. O professor de LE precisa se sentir atuante e necessário ao sistema educacional. E o quando o faz, seu educando se sente partícipe na sociedade, percebe que, como o seu professor/educador, seu papel é o de quem interfere no mundo.

“Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio da nossa ação”. (FREIRE, 2007, p. 157).

Minha reflexão partiu de um incomodo, enquanto educadora na formação superior, provocado pelos depoimentos dos meus alunos/professores ao longo das minhas aulas e do princípio de que a mudança pode ser iniciada. Não tomo a atitude deles com destrato ou repulsa, mas como o ponto de partida para uma tentativa de rever a nossa práxis enquanto professores de LE. “O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência”. (LEFFA, 2008, p. 353).

Parto das queixas deles para uma constatação: precisamos rever nossa postura. Precisamos entender o nosso papel enquanto educadores, precisamos buscar outras fontes de formação e não ficarmos presos à formação que obtivemos na graduação. Não podemos nos colocar no mundo como seres estagnados ou inertes. Não podemos nos prender ao universo conteudístico na nossa disciplina (LE) e nos esquecermos do papel que temos na construção reflexiva deste país. Entender que somos autônomos, que podemos adequar o conteúdo à realidade, que podemos escolher o mais viável para o ensino dentro do proposto pelo livro didático; que podemos dialogar com diretores e pais em prol do que consideramos viável dentro da nossa disciplina.

Escrevendo isto, recordo-me de quando, em uma das minhas aulas de interpretação de texto na disciplina de língua portuguesa numa escola privada de Fortaleza, o diretor, ao ouvir o barulho que se instaurava em minha sala, me disse: “sua aula é tão ruidosa, né professora?”. Eu o respondi: “O ruído representa ação. Eles agem e pensam. Sinta-se à vontade para quando o senhor quiser adentrar em uma das minhas aulas e comprovar com seus próprio olhos”. Falta de respeito à hierarquia? Não. O diretor da minha escola precisou entender a dinâmica que eu dava a minhas aulas, precisou compreender que o silêncio de uma sala não representava aprendizado, mas passividade. O professor precisar impor, dentro de uma lógica diplomática e ética, a sua concepção, o seu fazer enquanto educador.

Precisamos compreender que ser professor de LE ou de outra disciplina qualquer, implica numa responsabilidade de formação

humana, de intervenção na realidade; que temos nas mãos o poder de decisão e de escolha, que nós somos as peças chave para a construção social deste país. Quando o professor se coloca como “democrático, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, [...] sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, [...] que sua experiência na escola é apenas um momento, **mas um momento que precisa ser autenticamente vivido.**” (FREIRE, 2011, p. 110. Grifo meu).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional.** *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, no. 01, Brasília: Editora da UnB, 2004.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes. 2008.

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

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **O professor de línguas estrangeiras - Construindo a profissão.** 2ed. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008.

PÉREZ, A. S. **Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas.** Madrid: SGEL, 2004.

A FILOSOFIA “OBRIGATÓRIA”: PAULO FREIRE, GRAMSCI E A LEI 11684/2008

Reinaldo Ramos da Silva
Doutorando em Educação
UFF
RJ/Brasil
reinaldoramos@id.uff.br

Resumo

O objeto principal deste trabalho foi delineado a partir de três eixos fundamentais, a saber: 1) a experiência docente no ensino regular e para jovens e adultos (EJA) em Filosofia no magistério público do estado do Rio de Janeiro entre os anos de dois mil e sete e dois mil e treze; 2) o reconhecimento da práxis no sentido gramsciano como esteio desta experiência a partir do contato com sua fundamentação teórica na disciplina de “Teoria I”, realizada no doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense no segundo semestre do ano de dois mil e treze e, 3) o reconhecimento da pedagogia da libertação de Paulo Freire como substrato mais afinado desta vivência a partir das interlocuções estabelecidas ao longo do primeiro semestre de 2014 na disciplina de “Teoria II”, no mesmo curso da mesma instituição federal de ensino superior. Este texto consiste, portanto, em uma reflexão teórica construída segundo a reelaboração de múltiplas experiências, subsidiada pelos elementos conceituais reunidos ao longo de dois semestres letivos de estudos de doutoramento em Educação. O nosso intuito é o de relacionar os conceitos de Filosofia espontânea em Gramsci e de autonomia em Paulo Freire com os limites e possibilidades da Filosofia enquanto disciplina escolar a partir de alguns de seus marcos legais, considerando as aproximações e distanciamentos entre o texto da lei e a prática docente, delineando uma descrição dos conceitos mencionados, e do texto da lei específica em epígrafe, com apontamentos gerais à guisa de conclusão no desfecho do presente trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Filosofia Espontânea, Pedagogia da Libertação.

A FILOSOFIA “OBRIGATÓRIA”

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 não regulamentava o ensino de Filosofia e Sociologia. Seu artigo de nº 36 apenas indicava que o estudante ao término do ensino médio pudesse “demonstrar” ter o “domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia”, atrelados à noção de “exercício da cidadania”, sem desenvolver os meios pelos quais se promoveria a consecução deste objetivo. Foi a própria imprecisão do texto que deu azo para a regulamentação. O marco legal de certa maneira parecia já haver sido “desenhado” de maneira a preparar as condições para um posterior reordenamento curricular com a reintrodução das duas disciplinas, como nos mostra o texto do referido artigo:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
(...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
(...)

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Foi a lei a Lei nº 11.684/08, sancionada em 2 de Julho de 2008 pelo vice-presidente da república em exercício, José Alencar, que alterou este artigo para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio a partir do parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, que, dentre outras coisas afirmava:

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas. (parecer CNE/CEB nº 38/2006).

Também subsidiaram a alteração da LDB que tornaram as duas disciplinas componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio nas redes pública e privada a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009. O Parecer CNE/CEB nº 22/2008 destaca:

Nesta oportunidade, pode-se acrescentar que as escolas devem definir claramente o papel desses componentes no seu currículo, destinando carga horária suficiente para o seu adequado desenvolvimento.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 dispunha, em seu primeiro artigo, que

Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia se tornavam obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Em seu artigo segundo estabelecia que:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;

II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos. (Resolução CNE/CEB nº 1/2009).

Retiramos e destacamos os trechos acima das resoluções e pareceres para demonstrar o caráter abrangente e inédito na história destas disciplinas quanto ao arcabouço legal que então se instituía. Apesar de terem estado presentes de forma descontinuada em diversos momentos da educação brasileira e tendo experimentado um longo período de exclusão após a ditadura iniciada em 1964, que resultou no seu total banimento no ano de 1971, pela primeira vez, tanto a disciplina de Filosofia quanto a de Sociologia estavam presentes de modo integral em uma etapa completa do ensino básico, concomitantemente. O simbolismo do fato histórico ganhava especial destaque por ter acontecido durante o governo Lula, na gestão de Fernando Haddad no ministério da Educação: durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação, ex-aluno de Florestan Fernandes, a pressão da sociedade civil e de intelectuais da educação no sentido de aprovar a obrigatoriedade do ensino das duas disciplinas foi repetidamente rechaçada. Um dos luminares de sua política educacional, o também sociólogo Simon Schwartzman (2007) declarou na ocasião:

Introduzir mais cursos obrigatórios é tornar os currículos mais rígidos e mais burocráticos, sem nenhuma garantia de que os alunos vão ganhar algo com isto. Por que sociologia e filosofia, e não economia, direito ou antropologia? Além do mais, como estas áreas são controversas, e a maioria dos cursos superiores brasileiros nestas áreas não são bons, o mais provável é que ensino acabe sendo dado por professores sem a mínima condição de transmitir aos alunos os conteúdos realmente ricos e interessantes que a filosofia e sociologia podem ter. A obrigatoriedade destas disciplinas foi uma vitória dos sindicatos de sociólogos e de professores de filosofia, que ganharam assim empregos garantidos para os que têm estes diplomas. Bom para eles, mas um retrocesso a mais no péssimo ensino médio que temos no país.

Na ocasião de sua promulgação, o presidente em exercício, José de Alencar declarou: “Precisamos dessas duas matérias para nos facilitar o exercício da democracia”. Na mesma linha simplificadora, César Callegari, conselheiro do CNE declarou que a decisão estimularia os estudantes a desenvolverem o espírito crítico. “Isso significa uma aposta para que os alunos possam ter discernimento quando tomam decisões e que sejam tolerantes porque compreendem a origem das diversidades”. Ambos reproduzem um fraseado de uso tão corrente que seu desgaste cumula seu próprio esvaziamento simbólico, facilmente absorvidos pelo senso comum em seu sentido ingênuo, acrítico, do pensamento enquanto instância incapaz de produzir significações complexas – o que torna uma atitude, ironicamente, radicalmente antifilosófica, mas perfeitamente ajustada a um sistema político cooptado por uma ideologia cuja estratégia de dominação utiliza-se perversamente do expediente da despolitização do debate público em todas as esferas possíveis, esterilizando significados em enunciados curtos e de aspecto puramente retórico.

Problematizando um pouco mais o debate, é temerário pensar na introdução de qualquer disciplina como “solução” para os problemas da educação no Brasil. Porém, a má interpretação do texto da LDB, que define os currículos por áreas de conhecimento e não por disciplinas, levou a pressões equivocadas e ao lobby de diversos setores privados no sentido dessa excessiva “disciplinarização” da escola, levando a um inchaço do currículo. Esta concepção de escola, no limite, deverá algum dia resultar em especialidades infinitas, incomunicáveis, confinadas aos seus “50 minutos” semanais de exposição de conteúdos. Se os pareceres e resoluções do CNE que subsidiaram o retorno da Filosofia à escola recomendavam “carga horária suficiente para o seu adequado desenvolvimento”, as secretarias estaduais, por seu turno, orientadas por resoluções locais modeladas por pressões de grupos privados organizados, preconizadores de modelos gerenciais de gestão na educação, dificilmente cumprem o texto legal. Até porque a recomendação de “carga horária suficiente” é uma definição que pode ser, com má fé, compreendida como imprecisa e interpretada ao sabor dos interesses de ocasião dos gestores públicos, quando afastados das pressões dos setores da sociedade civil com participação direta nas questões educacionais. Tanto a Filosofia quanto a Sociologia ficam costumeiramente relegadas a posições coadjuvantes nas grades de disciplinas na maioria dos estados da federação, com a carga horária reduzida ao mínimo em função da disputa com disciplinas como empreendedorismo e ensino religioso.

A AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

“Sem sonho não há humanidade porque não há criação”: eu costumava dizer em minhas preleções filosóficas para os alunos do secundário da rede estadual, tendo como ponto de partida o simbolismo bíblico que referencia o homem como imagem e semelhança de Deus. Fazia isso não por convicção religiosa, mas por intuitivamente assumir práticas discursivas que pudessem me aproximar da realidade social daqueles alunos, pertencentes a substratos populares pauperizados e moradores da periferia urbana do Rio, em sua maioria cristãos evangélicos, “educados” muito mais pelas denominações religiosas às quais pertenciam do que pela escola que frequentavam. Percebi que gradualmente eu construía uma pedagogia própria, uma metodologia orientada para e pela realidade escolar diante de qual eu me via. E assim, tempos após, descobri nesse “cristianismo de ocasião”, pontos de aproximação muito evidentes com a pedagogia freireana, em modo análogo ao que ocorreu ao próprio pensador Pernambucano, que também tardiamente, descobriu-se “gramsciano antes mesmo de saber” ao desenvolver seu método político-pedagógico em Guiné-Bissau.

Paulo Freire atualiza o conceito de conscientização com o sentido de aquisição de uma visão libertadora da realidade, com o objetivo de permitir aos oprimidos a reversão de sua condição, relacionando essa tomada de consciência a uma ação política e educativa a um só tempo, uma concepção libertadora da educação. Essa práxis é considerada libertadora pela finalidade de ir até à raiz dos processos de opressão. Essa leitura da realidade, análoga à dialética do senhor e do escravo presente em Hegel, tem por objetivo oferecer ao oprimido a possibilidade de lutar contra os processos que engendram sua condição e tornar-se criador de uma nova realidade. A pedagogia do oprimido é sobretudo o caminho de um fazer-se humano, uma vez que a opressão é uma ação que funciona no sentido da desumanização, da negação da identidade pela via da negação dos direitos fundamentais da pessoa e de seu reconhecimento social:

Gramsci percebeu a importância dos aspectos políticos e culturais para a transformação da sociedade para além do determinismo histórico-econômico da tradição marxista e enfatizou a transformação filosófica, política e cultural na sociedade civil como caminho para disputar o poder. Freire, assim como Gramsci, percebe essa potencialidade de organização da sociedade civil, fazendo-se valer de todas as instituições capazes de influenciar a população, não se limitando à escola, pensando a construção da autonomia dos indivíduos coletivamente constituídos em uma práxis político-pedagógica contra-hegemônica. Segundo Freire (1970, P.17).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Ligado ao movimento da Teologia da Libertação, a práxis freireana também é mais do que a de um humanismo cristão: constitui-se em um humanismo radical porque se realiza pela fé no homem e não na salvação. Realizar a potência transformadora do homem é um projeto que nasce sobretudo da crença radical na capacidade do homem recriar-se e de recriar a realidade a sua volta.

Em suas próprias palavras, “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Ao pensar o Cristo na sua radicalidade humana, pode-se ver não a ponte para uma redenção mística, mas para um encontro concreto com um projeto de origem que é a marca da criação: ao fazer-se consciente, ao tornar-se apto a ler o mundo, a potência que se realiza é a potência divina (criador) no homem (criatura). Fazer-se imagem e semelhança de Deus neste caso ocorre a partir do reconhecimento de si em relação ao mundo e aos outros. A consciência crítica é a realização humana do projeto “divino”: ou seja, ser semelhante a Deus é criar, não obedecer. O crítico é o transgressor. O transformador é o que rejeita a ordem e a recria a partir de sua experiência material, concreta.

Cristo é uma figura universal. Freire percebeu como sendo mais fértil propor a transformação política a partir de uma apropriação catequética do pensamento cristão que procurar a transformação da estrutura da sociedade a partir da negação da religião. Encontrar-se com o cristianismo do ponto de vista da ação de um intelectual contra-hegemônico tem uma profunda imbricação com a conjuntura histórica da década de 60, que a partir da experiência da teologia da libertação viu surgir pelo mundo em geral e pela América Latina em particular a possibilidade real de uma alteração na correlação das forças em disputa no cenário político, graças ao seu poder de mobilização junto às massas. E foi pela autenticidade do pathos que lhe animava a ação política que esta teve a potência inspiradora e o alcance ainda hoje pulsantemente vivos.

Fosse a adoção da via teológica um mero recurso estratégico de aproximação com as massas, seu modelo de intervenção não lograria permanência nem alcance. Seu modelo de humanismo é revolucionário, porque reúne ação educativa à ação política. O conceito de autonomia, para além do projeto iluminista, ganha em Paulo Freire uma atualização do compromisso gramsciano que remete ao pensamento marxista da ação engajada, da relação indissociável entre pensamento e ação.

Ao entender a fé como caminho e não como obstáculo para a consecução deste ideal transformador, ele atualiza Gramsci, ao entender que a mudança da estrutura não é possível sem conceber o potencial de todo homem como filósofo. E atualiza Marx, ao dizer que ao filósofo cabe transformar e não meramente pensar o mundo. Sua ideia de Cristo é a de um Cristo radicalmente humano, dialético (concebendo a ideia do humano como o ontologicamente histórico, contraditório) e portador de uma mensagem de natureza profundamente política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Filosofia enquanto caminho de formação humana, enquanto via de realização da construção das potencialidades humanas, presente de forma marcante nas obras de Gramsci – que tem por base o respeito ao conceito de uma Filosofia espontânea, diante das condições estruturais da educação brasileira corre o risco de tornar-se em uma Filosofia anêmica, instrumentalizada, refugio de um projeto de escola ora vista como assunto de difícil penetração.

Ou seja, se estivermos buscando pensar a partir de uma matriz freireana ou gramsciana de educação, o sentido da Filosofia enquanto componente curricular apareceria complementarmente a um projeto que tem a Filosofia como prática permanente, como atitude diante da realidade, como condição de transformação política do mundo e como fundamento da própria ação pedagógica. Não seria uma “supradisciplina”, tampouco uma disciplina entre disciplinas, mas sim, o próprio substrato humanizador, elemento fundante do pensamento e da cultura, pela via da palavra enquanto instância primordial da humanização. A Filosofia disciplinar, sem o devido cuidado, poderia facilmente tornar-se mais uma ferramenta bancária. Sobretudo em um modelo de sociedade pautado pela ideologia do consumo conspícuo.

Em verdade, é temerário avaliar o êxito do intuito legal de fomentar a ampliação da capacidade crítica dos educandos por meio da introdução da Filosofia na grade obrigatória do ensino médio - por carência de fundamentação empírica e pelo fato óbvio da criticidade não ser um objeto dado a aferições - o que não nos obriga a assumir um paradigma positivista de reflexão. Mas há elementos claros que apontam para o sucateamento contínuo da escola pública e do incessante projeto de perpetuá-la enquanto uma máquina de produtora de desigualdades, perfeitamente funcional ao nosso modelo de integração ao capital-imperialismo. Trazer a Filosofia para a escola dentro destas condições pode talvez significar no máximo reduzir sua função ao campo estético: uma beleza que não transforma. O pensamento reduzido à forma ou um saber fetichizado, a glória da educação bancária. A esterilização em massa do potencial transformador que se processa em cada âmbito humano: do profissional, ao artístico, ao afetivo, ao político. Segundo Freire, (1970, p. 33),

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

A Filosofia passa a fazer figuração em uma escola com cada vez menos sentido, espremida dentro das engrenagens da máquina tecnocrática. A atuação docente segundo a pedagogia freireana deve estar atenta para o risco tanto da prática irrefletida, que se reduz a mero ativismo, quanto da reflexão sem prática, que se reduz ao formalismo infecundo, à estetização da racionalidade. E o formalismo também pode redundar no cumprimento da rotina burocrática do trabalho como aspecto fundamental da atividade docente, dando muito mais ênfase às chamadas, às notas, aos conselhos de classe que ao processo

educativo em si. Este tipo de postura resulta como processo de conformação, caro ao docente que também tem seu trabalho precarizado, explorado. É mais fácil tornar-se opressor a partir das ferramentas concedidas pelo estado e reproduzir a opressão que se envolver profundamente no compromisso ético de educar, escondendo-se atrás de responsabilidades numéricas e não políticas.

Sendo assim, a institucionalização à base do “canetaço” ainda remete à nossa histórica inclinação ao mandonismo. Uma vez reduzida a sua mera aparência, a Filosofia torna-se peça secundária na estrutura curricular, elemento coadjuvante do processo bancário de educação que fortaleceu-se ainda mais no período da onda neoliberal e da globalização. Crer que a introdução da Filosofia como componente curricular seja suficiente para proporcionar aos educandos formação crítica sólida e elementos consistentes para sua emancipação, formação política e para a cidadania carrega grau de ingenuidade similar ao da crença de que a lei áurea bastaria para resolver a questão do negro no Brasil.

O modo procrastinador pelo qual lidamos com o espólio dos anos ditatoriais nos impediram de perceber (coletivamente) o quanto estávamos ainda imersos em um sistema predominantemente antirrepublicano, com a prevalência do interesse privado sobre o interesse público e herdeira de relações e estruturas de poder semeadas desde o tempo do Brasil colônia. Descobrimos pouco a pouco o quanto vivemos em uma democracia asfixiada, parcial. Talvez um passivo originário do processo de distensão “lento e gradual” e incompleto - porque consagrou a impunidade de crimes imprescritíveis. Sem a profunda revisão de um projeto societário que passa necessariamente pela ideia de democracia que desejamos para nós enquanto país, a disciplina seguirá sendo um dos adornos das prateleiras da perfumaria, tendo seu caráter de saber elitizado, reverenciado, distante dos ideais transformadores necessários para a Filosofia na visão de Antonio Gramsci e de Paulo Freire. Ocorre que há um distanciamento, um fosso, uma perda crucial de contato entre os intelectuais contra-hegemônicos e as massas. O conceito de estado ampliado limita ainda mais esta disputa, uma vez que a estratégia ideológica de esvaziamento da esfera pública faz da escola um espaço esterilizado para o debate político, máquina onde se constroem valores opostos aos da democracia, construídos sobre uma cultura de silêncio e passividade, porque não há uma percepção coletiva de apropriação do espaço para além da esfera privada.

Nesse sentido, percebemos um afastamento claro entre o pensamento escolanovista e o de Paulo Freire. Pensar o potencial transformador da Filosofia o levava para muito além do espaço da escola. E pensar a Filosofia, segundo o pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire significa pensar também para além da função especializada do docente de Filosofia em sua limitação disciplinar - o que não significa que sua presença na escola seja desnecessária. Se é verdade que sua presença está longe de ser condição suficiente de transformação da realidade educacional e societária do país, também é verdade que não seria por sua ausência que teríamos efeito inverso. O que devemos atentar é para os riscos de conformação, de apassivamento, de crer ingenuamente que basta a presença soberana da Filosofia na estrutura curricular da escola para que a transformação se produza ato contínuo. Sem representar um poder subversivo, sem contaminar todos os campos disciplinares com sua insubordinação, com seu destemor à dúvida, ao questionamento, à produção de conceitos, à humanização como valor universal, a Filosofia perde a alma e passa a ser parte do jogo. Nesse sentido, cabe ao professor assumir para si o papel de agente processador desta transformação e levar adiante a missão de educar com cada vez maior consciência acerca do caráter político deste ato. Nesse sentido, Paulo Freire que propôs alternativas de ação pedagógica fora da escola para promover seu ideal de educação popular, provavelmente enxergaria com restrições o alcance da Filosofia enquanto disciplina escolar, em sintonia com o ideal de

transformação social defendido por Gramsci, sem perceber na figura do professor de Filosofia qualquer primazia no sentido de conduzir o projeto de conscientização dos oprimidos - por não entender a Filosofia como matéria exclusiva de um segmento da atuação docente. O professor de Filosofia pode - e deve - ser aqui entendido como mais um dos agentes de transformação, em igualdade política e intelectual aos demais profissionais da educação. Para tanto, é fundamental para o educador compreender a importância da desconstrução do mito da neutralidade e reforçar a visão da ação educativa enquanto ação política:

“Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.” (FREIRE, 1996, p.70).

Mais importante que sua inserção na matriz curricular obrigatória é a ampliação dos espaços que permitam a ação contínua das práticas de construção de autonomia, o que significa levar adiante o projeto de quebra das condições de opressão e reprodução das desigualdades presentes historicamente em nossa estrutura social, dentro e para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art36§1iii (acessado em 18/07/2014).

BRASIL. Lei nº11684/2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm (acessado em 18/07/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara da de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008. Do parecer sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf (acessado em 19/07/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf (acessado em 19/07/2014).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf (acessado em 19/07/2014).

DANTAS, R. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, W. (Org.). Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica. (2002).

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (1996)

_____ Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra. (1970)

_____ Cartas à Guiné Bissau. São Paulo, Paz e Terra. (1978).

GALLO, S. http://filescola.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html. Campinas. (2011).

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Civilização Brasileira. (1999).

MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã, São Paulo: Martins Fontes. (1998).

SCHWARTZMAN, S. <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,introduzir-mais-cursos-e-tornar-os-curriculos-mais-rigidos-e-burocraticos,40922>. São Paulo. (2007).

PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES DE UMA COMUNICAÇÃO SOCIAL DE CUNHO COMUNITÁRIO COMO AUTÊNTICA AÇÃO DE CARÁTER EDUCATIVO E POPULAR

Ricardo Cocco

UFSM e Universidade Regional Integrada Campus Frederico Westphalen

Rio Grande do Sul – Brasil

ricardo.cocco@ufsm.br

1. Prática Educativa e Educador Sujeito Pensante

Resumo

Os processos educativos não se limitam a situações pedagógicas institucionais, mas ocorrem no mundo da vida. No entanto, tais práticas pedagógicas podem educar para a adaptação, o ajustamento e o conformismo ou para a transformação e a tomada de consciência. Para Freire, a educação é diálogo e fundamenta-se a partir de uma relação ontológica e epistemológica entre sujeitos pensantes; por isso a educação é um ato comunicativo, e a comunicação é um ato pedagógico. Neste sentido, a educação libertadora não pode ser uma narrativa verbalista ou se constituir numa espécie de assistencialismo educativo no qual o educador se limita a dissertar, narrar ou apenas falar de algo, ou um agir sobre os outros, mas implica o reconhecimento do outro como um sujeito livre e possuidor de seu próprio horizonte de sentido. Uma prática pedagógica que se inspire no paradigma da comunicação e não no da transmissão se apresenta como uma prática emancipatória e humanamente libertadora. Os Meios de Comunicação surgem neste contexto, não somente como uma fonte de informação, mas como um canal por meio do qual o homem e a sociedade vêm se relacionando e compreendendo o mundo que os cercam. No entanto, estes não produzem cidadania e emancipação se procederem a partir de ações estratégicas de influência, manipulação e massificação, mas apenas se estiverem a serviço de um processo educativo transformador, no qual os sujeitos participantes possam ver criticamente sua realidade e construir instrumentos para transformá-la. Neste sentido, os meios comunitários de comunicação, em especial a radiodifusão, por seus modos, linguagem e fundamentos filosófico-políticos, podem caracterizar-se como autênticas ações de caráter educativo e popular pautadas na comunicação e não na transmissão.

Palavras-chave: Processos Educativos, Pedagogia da Comunicação, Radiodifusão Comunitária

1. Tecendo a questão: a educação é um processo infinito

Os processos educativos não se limitam a situações pedagógicas institucionais, mas podem ocorrer nos mais diversos espaços do mundo humano, no mundo da vida. Aliás, qualquer espaço pode ser educativo. O homem aprende e se educa também fora dos muros da escola. Os processos pedagógicos, enquanto atividades que sujeitos realizam junto/com outros sujeitos com objetivos considerados educacionais, acontecem também sem que os envolvidos estejam nos bancos escolares. Toda ação educativa, nesse sentido, é uma ação coletiva que pressupõe envolvimento e relação. A aprendizagem, em outros espaços formativos, nesse aspecto, está assentada na ideia de que a produção do saber se dá na interação entre os indivíduos, mediatizados pelo mundo, pela linguagem, pela informação e pela cultura, e de que cada vez mais vem acontecendo em diferentes espaços pedagógicos, superando a estrutura rígida e fixa da escola, sem, é claro, excluí-la. Como acontecem essas situações pedagógicas não formais (não escolares)? Qual a linguagem que as fundamentam? Quais são as implicações e intencionalidades nelas presentes? Como elas convivem com as práticas pedagógicas formais e onde elas acontecem? Até que ponto esses espaços pedagógicos contribuem para que o sujeito possa emancipar-se e ser crítico na vida social? Que modelo de educação assumem tais práticas pedagógicas? Essas questões iniciais nos instigam a investigar as potencialidades, os limites, as possíveis contradições e as contribuições sócio-políticas dos processos educativos não formais ou não escolares na atualidade e os meios pelos quais tais processos se desenham e se estruturam.

A esse cenário, acrescentamos o fato de que, no século XX, assistimos a uma revolução nos processos de comunicação e informação, o que gerou um acesso inimaginável à informação e ao conhecimento, e desencadeou um processo, de certa maneira contraditório, de aproximação-distanciamento, dominação-libertação entre os indivíduos. Os Meios de Comunicação Social (TV, rádio, jornais) surgem, nesse contexto, como modos de transmissão das informações. No entanto, eles só produzem cidadania e emancipação se estiverem a serviço de um processo educativo transformador, no qual os sujeitos possam ver criticamente sua realidade e adquirir instrumentos para transformá-la. A autêntica comunicação deve ter como fundamento o diálogo e a participação.

Pensar os encadeamentos entre educação, construção da cidadania e mídia e as possibilidades abertas por esta relação se torna cada vez mais importante num contexto social, político e educacional em que os Meios de Comunicação Social representam, não somente uma fonte de informação, mas um canal de educação informal por meio do qual o homem e a sociedade vêm se relacionando e compreendendo o mundo que os cercam. “Em especial, as novas gerações têm seus valores, opiniões e atitudes sedimentadas por veículos que não se interessam propriamente em sua educação, que não assumem propriamente seu caráter pedagógico, mas que acabam frequentemente por influenciar mais profundamente a juventude que a educação desenvolvida na escola” (PERUZZO, 1999, p. 212).

Nesse contexto, surge o movimento da Radiodifusão Comunitária, que, no Brasil, é um fenômeno relativamente recente, nascido a partir das lutas de resistência dos movimentos sociais dos anos 70 em busca da ampliação dos processos democráticos e de canais alternativos e viáveis de participação popular e de promoção da cidadania. Esses meios de comunicação, nesta perspectiva, que, segundo o Ministério das Comunicações, já são 4611 em todo o Brasil, consolidam-se como meios de socialização de informações, cultura e entretenimento e fundamentalmente como espaços pedagógicos quando contribuem para a formação

e a transformação dos indivíduos em sujeitos a partir da problematização do espaço em que estes estão inseridos e pela participação de todos os sujeitos no processo de comunicação. Elas o fazem, ou buscam fazer, em contraposição/contraponto ao discurso hegemônico da Comunicação de Massa, cuja intencionalidade reside na domesticação das massas e no assistencialismo informativo a partir de uma concepção anti-histórica de comunicação e educação.

A Radiodifusão Comunitária, por princípio, manifesta um caráter popular e pode contribuir para a promoção da cidadania baseada na participação ativa dos sujeitos. Em outras palavras, são espaços criados de socialização do patrimônio e do conhecimento acumulado, mas que também têm a perspectiva de educar para a tomada de consciência do exercício dos direitos e deveres do cidadão, bem como contribuir para a inserção dos cidadãos num processo de comunicação no qual o indivíduo, no coletivo, torna-se sujeito de seu processo de conhecimento. Desse modo, a discussão acerca da Educação e da Comunicação Social, especificamente aquela de caráter Comunitário, seu papel, espaço e lugar na atualidade, e da possibilidade de fundamentação de uma Pedagogia da Comunicação alicerçada nos meios comunitários como um espaço contra-hegemônico, pode contribuir para aprofundar as noções de conscientização e cidadania que devem acompanhar os processos educativos.

Urge pensar os fundamentos filosóficos, políticos e epistemológicos, bem como as possibilidades de um processo pedagógico e uma ação de caráter educativo a partir de uma comunicação social que esteja associada ao processo de conscientização e emancipação – trabalho pedagógico da comunicação – e voltada para uma educação popular, não bancária, mas participativa e democrática. Nesta direção, Paulo Freire aponta para o fato de que a cidadania e a justiça social só se concretizam com a ação de sujeitos conscientes e comprometidos com o bem comum e “meios de comunicados às massas, através de cujas massas são conduzidas e manipuladas, e, por isso mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador” (FREIRE, 1977, p. 72). A cidadania é, neste sentido, um exercício constante; a educação e a comunicação comunitária, respectivamente, um modo e um meio de promovê-la.

2. De fato, a comunicação é um ato pedagógico, e a educação, um ato comunicativo

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. [...] A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 44).

A educação pressupõe o uso da palavra. Este elemento ontologicamente humano no mundo não realiza apenas a mediação entre os sujeitos. Ela é a casa do homem como afirmara Heidegger. É no falar que o sentido do mundo e a verdade do ser se revelam, num processo permanente e inacabado de significação. Os homens se fazem no diálogo, na ação-reflexão. No Prefácio da Pedagogia do Oprimido, o professor Ernani Fiori afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. [...] O monólogo, enquanto isolamento é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura” (FIORI, in.: FREIRE, 1987, p. 7-8). Essas reflexões nos

levam a pensar sobre a importância e o lugar da palavra e do diálogo no processo de aprendizagem, formação e humanização. “Nós nos tornamos propriamente humanos pela educação. [...] Aprendemos, pois, pela mediação da linguagem” (BOUFLEUER, 2010, p. 137). Vivemos numa época em que a palavra, vista apenas em seu aspecto instrumental, parece ser propriedade de poucos homens, que as usam, invariavelmente, para pronunciar um mundo esfacelado, mutilado e opressor, onde ao oprimido é cerceado o direito de comunicar e de dizer sua palavra. No entanto, o dizer da palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todo o homem. É uma via de mão dupla. Por isso a comunicação é sempre diálogo no qual há coparticipação e solidariedade dos sujeitos no ato de pensar e falar.

A comunicação é um ato pedagógico, e a educação, um ato comunicativo. Neste sentido, a comunicação é elemento fundamental no processo de humanização do ser humano. É através dela que nos realizamos como pessoa e criamos um mundo que possibilite que isto aconteça na prática. No entanto, “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1983, p. 44). Precisamos estabelecer entre os homens uma pedagogia da comunicação, do diálogo, a partir de uma linguagem que favoreça, não somente no nível do discurso, mas igualmente na prática humana, atitudes autênticas, problematizadoras e humanistas em contraposição às correntes dominadoras, que tiram do homem sua liberdade e esperança.

Para isso, a educação deve estimular o ímpeto criador do ser humano, como forma de combater a acomodação ao mundo. Um dos preceitos fundamentais para a compreensão das práticas educativas dotadas de uma finalidade libertadora e emancipatória consiste em considerar o educando como ser inacabado, que por meio da consciência de seu inacabamento encontra na Educação um processo permanente de busca (DELIBERADOR; LOPES, 2012, p. 10).

Segundo Paulo Freire, “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 69), num processo infinito que se constrói a partir da problematização-ação, alicerçada no diálogo crítico, libertador e na tomada de consciência como condição existencial de todo o homem. Portanto, a educação deve buscar menos uma conformação do homem ao mundo e mais uma atividade crítica e criadora do ser humano, para que saiam da posição de espectadores do processo histórico e assumam a alcunha de cidadãos críticos e sujeitos de sua história.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que explicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1983, p. 47-48).

A educação, portanto, como um modo de ser do homem, acontece a partir do mundo da vida (este como condição de possibilidade das ciências ao nível histórico e existencial e fundamento da cultura, linguagem e comunicação) e nos vários espaços e tempos onde os homens estão inseridos a partir de situações pedagógicas de aprendizagem diversas. Sendo assim:

“A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. [...] Em regime de dominação das consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa condição, os dominados para dizerem sua palavra, tem que lutar para tomá-la” (FIORI, in.: FREIRE, 1987, p. 11)

A educação é um fenômeno ontológico e epistemológico e “o que por primeiro enxergamos na educação é ‘o homem- sendo-com-os-outros-homens’, [...] todavia, confiamos a questão ‘educação’ às escolas” (CRITELLI, 1981, p. 62). A educação constrói-se no existir cotidiano. O ser-com-os-outros como modo de ser do homem é a possibilidade da liberdade, da justiça e da autonomia. No entanto nem toda a prática educativa é humanizadora e emancipatória. Ao mesmo tempo, o lugar do ‘público’ cotidiano, onde tudo é para todos indistintamente, onde somos como os outros são, preocupamo-nos com o que ‘a gente’ se preocupa, pode também nos habituar ao ‘afastamento’ de nossas próprias responsabilidades e de nosso próprio ser e, tornar-se, o “lugar do nivelamento ou ‘uniformidade’” (CRITELLI, 1981, p. 65). O cotidiano do mundo público, onde se desenvolve a massificação e a mediocridade, encarrega-se de interpretar o mundo e o homem. O universo do ‘a gente’ é também um educador. Neste sentido, as escolas, as igrejas, os meios de comunicação de massa, etc., tornam-se organismos e espaços da inautenticidade em que basicamente a educação de modo tradicional se desdobra.

A perspectiva da educação enquanto ato de “transmissão ou de extensão sistemática do saber” (Freire, 1977, p. 68), em que o outro é transformado em paciente de comunicados, transforma o processo do educar e as relações pedagógicas em circuitos fechados, rígidos, prontos e anti-históricos e produz indivíduos dependentes, domesticados e incapazes de problematizar a realidade que os cercam. A perspectiva da massificação e do adestramento parte do princípio de que a existência é uma realidade estática e acabada, subtraindo desse homem sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

A educação libertadora, ao contrário, deve, então, ser pensada fundamentando-se na compreensão de que o homem é sempre possibilidade que se abre temporalmente e se pergunta pela verdade a partir do mundo que o circunda, “terrenos das atividades, sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido” (HUSSERL, 1996, p. 80). A “educação como prática da liberdade, não é a transferência ou a transmissão do saber, nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é o esforço de adaptação do educando a seu meio” (FREIRE, 1977, p. 78). A educação libertadora não pode ser uma narrativa verbalista ou se constituir numa espécie de assistencialismo educativo, no qual o educador se limita a dissertar, narrar ou apenas falar de algo. Nesta perspectiva, o homem é anestesiado e transformado em depósito de informes. O que fundamentalmente importa à educação é o diálogo problematizador que se dá em torno de situações reais, num retorno crítico à ação, num processo de tomada de consciência que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes mediados pelo objeto cognoscível,

em que ambos constroem e reconstróem permanentemente, enquanto agem e trabalham, o sentido de seus saberes e do viver, que se opera no encontro e no diálogo, tornando-se sujeitos de seu próprio processo de conhecimento. “A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 1977, p. 81).

Nesta perspectiva, “Habermas e Freire partilham uma agenda semelhante, modernista e crítica no sentido de aquisição do poder em educação. [...] Seu trabalho articulado oferece uma forte perspectiva para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação e para dispositivos pedagógicos críticos” (TORRES e MORROW, 1998, p. 123). Para estes, entre contraposições e pontos de encontro, “a educação não diz respeito apenas à educação, mas também à formação e à expansão da democracia e da cidadania democrática” (TORRES e MORROW, 1998, p. 127).

Habermas distingue dois modos de interação intersubjetiva em que os sujeitos estabelecem entre si a fim de se entenderem sobre algo: a partir dos seus mecanismos. “No mecanismo estratégico, a linguagem aparece tão somente como meio de transmissão de informações [...], já no mecanismo comunicativo a linguagem aparece como geradora de entendimento e fonte de interação social (BOUFLEUER, 1998, p. 5-6). Na perspectiva dos agentes educativos, o agir pedagógico pode ser concebido de duas maneiras distintas:

“ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo da ação comunicativa, baseada na cooperação entre as partes envolvidas [...] Uma prática pedagógica que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como uma prática emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um outro, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido” (BOUFLEUER, 1998, p. 10, 13).

Portanto, as práticas pedagógicas podem educar para a adaptação, o ajustamento e o conformismo ou para a transformação e a tomada de consciência. “O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como o único espaço educativo” (GADOTTI, 2012, p. 28).

Neste sentido, é preciso pensar novos modos de educar nos espaços tradicionais e novos espaços pedagógico que não reproduzam as práticas tradicionais. A escola não é o único espaço educativo, aprendemos na luta, qualquer espaço pode ser educativo. “O professor deixa de ser a ‘fonte única’ de informação passando a conviver (ou competir) com fontes alternativas, como os meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais), razoável quantidade de livros didáticos nas escolas, internet, etc.” (CAIMI, 2013, p. 136). É preciso reconhecer a informalidade como uma característica fundamental da educação, enquanto um processo dinâmico, interativo e criativo, menos hierárquico e burocrático, ligado fortemente à aprendizagem política. “A educação não-formal se constitui num conjunto de processos, meios, instituições específicas e diferencialmente desenhadas em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente ligados à concessão de grau, próprio do sistema educativo

formal” (TRILLA, 2008, p.30). Práticas de educação não formal devem estar vinculadas às práticas do cotidiano a fim de que possam designar um processo de educação para a cidadania, englobando toda a sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver. Para isso, a educação não formal deve estar ligada intimamente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos. “Educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação social, à educação popular e à educação comunitária” (GADOTTI, 2012, p. 29). De fato, a educação popular pode ser promovida em espaços educativos não formais, a partir de experiências próprias, locais e comunitárias de aprendizagem.

3. Uma autêntica ação educadora deve estar pautada no paradigma da comunicação e não da transmissão

Os Meios de Comunicação Social exercem um papel importante no sentido de serem meios de promoção e troca de conteúdos e informações. Enfim, “[...] os meios de comunicação interpessoais e sociais sempre foram tomados como essenciais no processo de difusão de inovações [...] visando à mudança de hábitos e apreensão de novas ideias e tecnologias.” (PERUZZO, 2003, p. 48). No entanto, no Brasil, os Meios de Comunicação Social (MCS), em sua grande maioria, estão a serviço de interesses particulares e políticos de determinados grupos e segmentos sociais, o que resulta numa exclusão do povo, além de se limitarem a trabalhar de acordo com a lógica do capital e do lucro conforme o *modus operandis* do mercado. Como expressa Guareschi (2005, p. 80), “[...] a constatação a que se chega é que a voz da maioria dos cidadãos é silenciada, pois não tem a oportunidade de poder interferir democraticamente no projeto de construção de sua cidade.”

Nesta perspectiva, a mídia de massa se consolida como um poder muito ligado à má política e à economia hegemônicas, tornando-se meio de controle social e cultural e, sobretudo, um instrumento de poder. “Do ponto de vista do receptor, o aparelho de rádio e a televisão são eletrodomésticos como o liquidificador e a geladeira. Do ponto de vista do produtor, são centros de poder econômico (tanto porque são uma mercadoria que transmite e vende outras mercadorias) e centros de poder político ou de controle social ou cultural” (CHAUI, 2006, p. 44). Agindo desse modo: “[...] o rádio e a televisão podem oferecer-nos o mundo inteiro em um instante, mas o fazem de tal maneira que o mundo real desaparece, restando apenas retalhos fragmentados de uma realidade desprovida de raiz no espaço e no tempo” (CHAUI, 2006, p. 49-50), e podem esconder um processo opressor subjacente às entrelinhas da programação. A democracia exige a presença, a participação ativa e a decisão dos cidadãos. A estrutura atual dos meios de comunicação de massa não permite que os cidadãos tenham uma participação efetiva e real na construção de um projeto social e político mais humanizado.

Entendemos que a comunicação autêntica é aquela que transforma os homens em sujeitos e os faz partícipes do processo de construção de conhecimento e significação de mundo. A comunicação de massa é massificadora e impede a realização ontológica do humano que é ser sujeito. Por outro lado, o modelo proposto por Freire “baseia-se no respeito pelo outro, não visa acomodação ou ajustamento, mas enfatiza a integração que torna o homem sujeito de suas ações e o afasta da condição de objeto, de dominado, sem vez e sem voz” (DELIBERADOR; LOPES, 2012, p. 12). Freire, no texto “Extensão ou Comunicação? (1977), elabora uma consistente crítica ao extensionismo e à domesticação – contrapondo a educação bancária com os processos de educação e comunicação de caráter problematizador. Os processos educativos e comunicacionais precisam estar fundamentados numa

epistemologia que esteja marcada pelo respeito aos saberes populares a partir de práticas cotidianas “problematizando-as, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (GADOTTI, 2012, p. 7).

E por que podemos afirmar que Comunicação/Educação é um espaço concreto? Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? E aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar “vendo” todos os acontecimentos, em todos os lugares. É preciso que “alguém” os relate para nós. O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão, no jornal. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos (BACCEGA, 1999, p. 177).

A Comunicação Social deve ser um instrumento de exercício da democracia, uma ferramenta para que ela possa acontecer de forma plena: “Ela representa na contemporaneidade uma instância de discussão análoga à praça onde os antigos gregos debatiam seus problemas e decidiam sobre o projeto de sociedade que queriam. A mídia deve ser a porta-voz de todos os grupos organizados da sociedade.” (GUARESCHI, 2005, p. 80). Neste sentido, os veículos de Comunicação Comunitária, e especificamente os veículos de radiodifusão comunitária, podem representar um processo pedagógico contra-hegemônico na medida em que têm potencialidade de se constituírem como espaços de diálogo fundamentados a partir do contexto da comunidade, que, de forma organizada e articulada, interage produzindo aprendizagem, emancipação e cidadania, tendo a conscientização como sua categoria medular. Nesse caso, não se constituem como um meio de transmissão de informações, mas como um meio autêntico de comunicação no qual a interação comunicador (analogicamente como o professor) e ouvinte (aluno) se convertem em uma situação epistêmica e que abre caminho para o pensar autônomo.

As experiências e os processos pedagógicos no campo da comunicação comunitária visam substituir o uso manipulativo dos meios de comunicação de caráter tradicional, elitista e dominador, por espaços e ferramentas educativas que estimulem a reflexão e a participação. Parte-se do princípio de que a radiodifusão comunitária não seja simplesmente encarada como uma ferramenta pedagógica, recurso didático ou uma questão de ensino, mas como um espaço de construção da cidadania, emancipação e como um processo de aprendizagem. Desse modo, “uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica no reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido” (BOUFLEUER, 1998, [sn]). Uma ação educadora autêntica, popular e humanizadora deve estar pautada no paradigma da comunicação e não da transmissão.

“Os meios de comunicação comunitários/populares - nem todos obviamente- têm assim o potencial de ser, ao mesmo tempo, parte de um processo de organização popular e canais carregados de conteúdos informacionais e culturais, além de possibilitarem a prática da participação direta nos mecanismos de planejamento, produção e gestão. Contribuem, portanto, duplamente para a construção da cidadania. Oferecem um potencial educativo

enquanto processo e também pelo conteúdo das mensagens que transmitem. Por seus conteúdos podem dar vazão à socialização do legado histórico do conhecimento, facilitar a compreensão das relações sociais, dos mecanismos da estrutura do poder (compreender melhor as coisas da política), dos assuntos públicos do país, esclarecer sobre os direitos da pessoa humana e discutir os problemas locais. É conhecida a existência, por exemplo, de programas de rádio montados por moradores de favela, em que se faz um trabalho educativo junto a crianças e jovens quanto aos perigos do consumo e do tráfico de drogas. Podem facilitar a valorização das identidades e raízes culturais, abrindo espaço para manifestações dos saberes e da cultura da população: da história dos antepassados às lendas e às ervas naturais que curam doenças. Ou servir de canal de expressão aos artistas do lugar, que dificilmente conseguem penetrar na grande mídia regional e nacional. Ou, ainda, informar sobre como prevenir doenças, sobre os direitos do consumidor, o acesso a serviços públicos gratuitos (como registro de nascimento) e tantos outros assuntos de interesse social” (PERUZZO, 1999, p. 218).

Dentro dos meios de comunicação alternativos, as rádios comunitárias representam uma forma de garantir a legitimidade da comunicação social, ou melhor, de uma comunicação epistemologicamente horizontal e infinitamente mais plural do que os meios tradicionais de massa e a mídia comercial oligárquica. Os veículos de comunicação comunitária possuem características próprias. Seu protagonismo está nos próprios cidadãos, que, por meios de movimentos sociais organizados e sem fins lucrativos, instituem processos de comunicação com vistas à mobilização social, dando centralidade à programações educativas e culturais centradas na radical intersubjetividade e num diálogo humanizador com vistas à ampliação da cidadania.

Comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común. Información, por el contrario, es cualquier transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor. Por eso, este autor rechaza que esa irradiación de mensajes procedentes de informantes centralizados y sin retorno de diálogo pueda ser identificada con la comunicación humana. Para los teóricos e investigadores latinoamericanos, los medios masivos tal como operan actualmente en su casi totalidad no son ‘medios de comunicación’, sino ‘medios de información’ o ‘de difusión’. Podrían llegar a ser realmente ‘de comunicación’ (y de hecho algunos pocos han logrado y demostrado serlo); pero para ello tendrían que transformarse profundamente. Así como Freire cuestionó la educación ‘bancaria’, estos investigadores han desmitificado esa falsa comunicación-monólogo y están creando una nueva conceptualización de la comunicación. La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos

establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (KAPLÚN, 1998, p. 64).

Por fim, enquanto “[...] somos ‘contaminados’ com uma boa dose de lixo cultural, as rádios comunitárias são a ponta da lança de uma luta pela própria identidade, pelo direito a falar pelas próprias vozes do povo” (GIRARDI, 2009, p. 31-2). Espera-se que os meios comunitários participem ativamente na formação das crianças, jovens e adultos ao serem transformados em aparelhos de comunicação, superando a visão de que o rádio é um aparelho de distribuição e transmissão. O receptor não é encarado como um agente passivo no processo de comunicação, mas como sujeito participante no ato educativo que pressupõe, portanto, a superação da relação sujeito-objeto, ou professor (comunicador) e aluno (ouvinte), pela educação/comunicação enquanto experiências de com-participação que promove situações de aprendizagem significativas.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Informação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 176- 187, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/22853>>. Acesso em: 18/05/2014.

BOUFLERUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. I ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul, 1998. Florianópolis. Anais... . Florianópolis, 1998. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br. Acessado em 08/09/2014.

BOUFLERUER, José Pedro. Do aprender na Experiência Pedagógica. In.: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelosso (Org). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poiesis editora, 2010. p.135-145.

CAIMI, Flávia Eloisa. A crise da escola e o ‘mal-estar’ docente. In.: **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, RS, v.4, n.1, Jul.2003.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CRITELLI, Dulce Maria. **Todos nós ... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

DELIBERADOR, Luzia Yamashit; LOPES, Mariana Ferreira. **O legado de Paulo Freire pra a práxis de mediaeducação na perspectiva da comunicação comunitária**. In.: Anais. XVI Colóquio Internacional da Escola Latino-Americana de Comunicação. Bauru - São Paulo. 8 a 10 de agosto 2012. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/celacom/anais>. Acessado em: 20/05/2014

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

_____. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In.: **Anais 4 Congresso Internacional de Pedagogia Social e Congresso Internacionla de Pedagogia Social**, 2012, São Paulo, SP, Brasil [online]. Disponível em www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf. Acessado em 28/07/2014.

GIRARDI, Ilza; JACOBUS, Rodrigo (org.). **Para fazer Rádio Comunitária com “C” maiúsculo**. Porto Alegre: Revolução de Ideias, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A. †. Porto Alegre: P.G/OB, 2005.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Trad. Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Madri: Edicionaes de La Torre, 1998.

KLÖCKNER Luciano; PRATA Nair. **História da mídia sonora: experiências, memórias e afetos de norte a sul do Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. **Comunicação para a cidadania**. São Paulo Salvador: INTERCOM UNEB, 2003.

_____. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. **Comunicação & Informação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 205-228. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/22855/13596>>. Acesso em: 18/05/2014.

TORRES, Carlos Alberto; MORROW, Raimond Allen. Jürgen **Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica**: Novas orientações para a Educação Comparada. In.: Educação, Sociedade e Culturas, nº 10, 1998, p. 123-155.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e informal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

A (RE) FORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM MUNICÍPIO DO RIO GRANDE DO SUL: EDUCADORES COMO SUJEITOS PENSANTES DO PROCESSO.

Samile Drews
IFFarroupilha/Câmpus Santa Rosa
Rio Grande do Sul - Brasil
samile.drews@iffarroupilha.edu.br

Alexandra Ferronato Beatrici
IFRS/Câmpus Sertão
Rio Grande do Sul-Brasil
alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

Jaime Giolo
UFFS/Câmpus Chapecó
Santa Catarina-Brasil
jaime.giolo@hotmail.com

Eixo Temático 1- Prática Educativa e Educador sujeito pensante

RESUMO

O artigo consiste na reflexão crítica sobre os encontros de formação continuada com educadores da Educação Básica - anos iniciais, da rede municipal de ensino, de um município localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul e teve como objetivo (re)formular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas da rede municipal. Participaram deste processo de formação continuada, que envolveu atividades voltadas à articulação entre teoria e prática sobre concepções necessárias e existentes no documento supracitado, cinco escolas de Educação Básica - anos iniciais, duas destas multisseriadas e quinze educadores, as atividades pedagógicas foram planejadas e realizadas juntamente com a Secretaria Municipal de Educação. Os encontros tiveram como referencial teórico Paulo Freire e sua concepção dialética em que educador e educandos aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo constante de aperfeiçoamento. Optou-se também por utilizar como referencial para os procedimentos metodológicos Gasperin (2007) onde a estruturação dos encontros foi dividida em: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final. Todos os encontros foram registrados em ata e o material estudado arquivado para posterior pesquisa e estudo pelos educadores envolvidos. A possibilidade da formação continuada sob tema do Projeto Político Pedagógico permitiu aos educadores um pensar e repensar sobre a prática pedagógica cotidiana e sobre a importância deste documento para as escolas municipais. A metodologia adotada fomentou a corresponsabilização pelas decisões tomadas e enfatizou a importância do trabalho coletivo,

viabilizou espaço para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva do saber.

Palavras-Chave: Educação Básica. Formação Continuada. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O artigo consiste na reflexão crítica sobre os encontros de formação continuada com educadores da Educação Básica - anos iniciais, da rede municipal de ensino, de um município localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul e teve como objetivo (re)formular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas da rede municipal. Participaram deste processo e dos encontros de formação continuada que envolveu atividades voltadas à articulação entre teoria e prática sobre concepções necessárias e existentes no documento supracitado, cinco escolas de Educação Básica - anos iniciais, duas destas multisseriadas e quinze educadores, as atividades pedagógicas foram planejadas e realizadas juntamente com a Secretaria Municipal de Educação. Os encontros de formação tiveram como referencial teórico Paulo Freire e sua concepção dialética em que educador e educandos aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo constante de aperfeiçoamento. Optou-se também por utilizar como referencial para os procedimentos metodológicos Gasperin (2007) onde a estruturação dos encontros foi dividida em: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final. Todos os encontros foram registrados em ata e o material estudado arquivado para posterior pesquisa e estudo pelos educadores envolvidos.

A necessidade de (re)formular o Projeto Político Pedagógico

Peça fundamental e essencial no planejamento da escola é no Projeto Político Pedagógico que a esta idealiza qual é a sua visão de mundo, sociedade, ser humano, aprendizagem e que objetivos quer alcançar. Sendo assim, a elaboração deste, é um ato intencional, que deve ser estabelecido coletivamente e, por isso, passa a ser compromisso de todos os sujeitos envolvidos no espaço educacional, pois reflete opções de escolhas e expressa atividades pedagógicas que levam a escola a alcançar os objetivos educacionais propostos. Assim, por ser projeto, apresenta propostas, é inacabado e dialético. Por ter dimensão política está comprometido com a formação de cidadãos que atuam individual e coletivamente na sociedade e que são os responsáveis pela construção de seus rumos. E por ser pedagógico possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, permitindo a organização de atividades e ações educativas necessárias para o ensino e aprendizagem.

Conscientes que muitos PPPs não são pensados e elaborados pela comunidade educativa da escola, e sim feitos a uma mão em sala fechada, onde nem educadores, nem demais membros da escola viram ou ouviram falar de sua existência e/ou o que nele está escrito, e na tentativa de não reproduzir essa dinâmica de funcionalidade fez-se necessário desenvolver encontros de formação continuada com os educadores da rede municipal para a reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do município, visto que caracterizava-se como oportunidade de oferecer caminhos indispensáveis ao trabalho pedagógico e para a ação dialética, reflexiva e crítica, indispensável no momento e para o processo pensado. Tendo clara a importância da reelaboração do documento e a necessidade de encontros pedagógicos de formação continuada, foi definido

o paradigma progressista, tendo a teoria crítica como cerne e os pressupostos teóricos das tendências libertadora e histórico-crítica como instrumentalização da construção do conhecimento. Esta escolha política e pedagógica supera a dicotomia objetivista e subjetivista, possibilitando vislumbrar a dimensão humana, com ênfase nas relações sociais que constituem o sujeito e também nas relações histórico-sociais que constituem o objeto e o sujeito da construção do conhecimento, numa relação dialética. Assim, o procedimento metodológico adotado para os encontros pedagógicos na (re)formulação dos PPPs das escolas municipais, constituiu-se como estratégia de valorização da construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida. Tornando-se assim, um âmbito de reflexão e ação no qual se pretendeu superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre escola, família e sociedade.

Nesse sentido, a possibilidade dos encontros de formação continuada sob tema do Projeto Político Pedagógico permitiu um pensar e repensar da prática cotidiana e da importância deste documento para as escolas municipais. Percebeu-se, que o procedimento metodológico adotado fomentou a corresponsabilização pelas decisões tomadas, pois não ficou centrado em um único professor/diretor e sim enfatizou a importância do trabalho coletivo. Nesse sentido, os encontros pedagógicos foram espaços que apontaram novas descobertas e caminhos, uma vez que consistiram num processo em construção de todos os envolvidos, tornando-se espaços oportunos para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva de um saber.

Os encontros pedagógicos de formação continuada

Os encontros com os educadores foram planejados juntamente com a secretária de educação municipal, tendo clareza de que na formação continuada seria necessário articular teoria e prática, buscando assim a reflexão sobre o cotidiano, a reflexão na e sobre a prática, necessitando busca, análise, contextualização, compreensão de suas origens, problematização, diálogo com outras perspectivas, apropriação de teorias sobre o problema e investigação. Um movimento denominado de reflexão sobre a reflexão na ação, abrindo assim a perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos educadores. O que nas palavras de Freire (1996), seria uma reflexão crítica sobre a prática, uma exigência da relação teoria/prática, caso contrário à teoria vira um “blá-blá-blá” e a prática “ativismo”. Os educadores então, precisaram valorizar a investigação como estratégia, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre a reflexão na ação, a qual viesse possibilitar responder novas situações de incertezas e indefinições que poderiam ocorrer no cotidiano escolar. Para isso utilizou-se dos procedimentos metodológicos que poderiam ser vividos em cinco momentos da formação.

O primeiro momento, tido como prática social inicial foi à preparação, a mobilização para o conhecimento. Pode-se conceituar este como um momento de conscientização, por meio das vivências e experiências da prática social dos educadores. Segundo Gasperin (2007,p.15), para que isso ocorra, deve-se desafiar, mobilizar, sensibilizar, deve-se perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana (escolar), suas necessidades, problemas e interesses. Assim, os educadores socializaram os conteúdos e objetivos a serem alcançados através do diálogo que envolveu: a) o tema a ser estudado e o objetivo deste; b) a aproximação através do diálogo coletivo, da vivência cotidiana do educador com o Projeto Político Pedagógico, desafiando-os para que manifestassem suas curiosidades, dúvidas e certezas.

No segundo momento, buscou-se através de situações problemas detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimentos são necessários a serem dominados. Esse momento da formação continuada consistiu na explicação do processo relacionado aos conteúdos trabalhados pela escola para possibilitar aos educandos a prática social crítica. Para isso torna-se necessário: uma breve problematização em relação ao conteúdo desenvolvido, buscando razões pelas quais este deve ser discutido ou aprendido; transformar esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa, etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares (GASPERIN, 2007).

O terceiro momento ocorre através da instrumentalização, onde se introduz o conhecimento elaborado através da sistematização do conteúdo, para que possa ser assimilado, recriado e transformado em instrumento de construção pessoal e profissional. Através de uma prática pedagógica consciente e intencional os educadores incorporam o conhecimento e expressaram o mesmo de uma nova maneira.

Entendido por catarse, o quarto momento da formação continuada, caracteriza-se como sendo onde os educadores são instigados a expressarem e assumirem uma nova posição sobre o conteúdo, permitindo-se compreender a teoria e a prática social em uma nova visão, compreendendo com maior clareza, tanto a problematização quanto a instrumentalização. Esta síntese nos encontros de formação se expressou através da reescrita do Projeto Político Pedagógico pelos grupos de educadores de cada escola municipal.

E por fim, a prática social final, consiste em, os educadores assumirem uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Manifestando-se pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como assumir o novo compromisso através de novas ações. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido viabilizou a percepção pelos educadores de que o processo de elaboração do PPP necessita da participação dos outros sujeitos do processo: família e educandos, e que este não estaria completo se não possibilitasse que esse mesmo movimento de construção fosse viabilizado para com esses sujeitos, pois são parte integrante da comunidade escolar.

Para melhor compreensão do que foi descrito acima, apresentamos a Tabela 1, destacamos que esta foi resumida, nela consta o cronograma dos procedimentos realizados nos encontros de formação continuada e algumas atividades desenvolvidas.

Tabela 1 - Modelo do Plano de Atividades dos Encontros Pedagógicos de Formação Continuada

Data	Proposta de trabalho para os encontros pedagógicos com os educadores Tema: (Re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais
23/03/12 a 16/04/12	Visita às escolas municipais de Ensino Fundamental Objetivo- observar e conhecer o contexto social, econômico, cultural e educacional dos estudantes.

1º encontro 18/04/12	Prática Social Inicial - preparação - Filme: "um rio e muitas vidas" - aborda a história do município. Foi feita a relação deste com o contexto da realidade social dos estudantes - Socialização do que se quer na escola, na sala de aula, como educadores, e com a aprendizagem dos educandos. Também dos conteúdos e objetivos destes. - Leitura e Debate sobre o artigo 12,13 e 14 da LDB/96 e sobre capítulos do livro:VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.
2º encontro 29/04/12	Explanação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental; trabalhos em grupos para reescrever os objetivos dos níveis de ensino de cada escola; discussão sobre os eixos: éticos, políticos, estéticos presentes no papel da escola.
3º encontro 07/05/12	Discussão sobre a importância de desenvolver dentro da escola projetos pedagógicos, buscando com isso o trabalho interdisciplinar e a pesquisa.
4º encontro 16/05/12	Discussão em pequenos grupos sobre o que é interdisciplinaridade e como viabilizá-la em sala de aula.
5º encontro 27/05/12	Problematização - Trabalhos em pequenos grupos sobre as questões: Como organizamos o nosso trabalho pedagógico? Como fazemos o planejamento e a seleção dos conteúdos? Qual é a organização didática pensada pela escola?
6º encontro 20/06/12	Discussão sobre o que, para quê e quem avaliar? Diferença sobre avaliação e verificação Os instrumentos de avaliação e como utilizá-los
7º encontro 07/08/12	Instrumentalização Início da sistematização do projeto político pedagógico; Conhecendo a Estrutura formal e metodológica do documento PPP; Utilização do laboratório de informática para a escrita do documento pelos grupos de cada escola.
8º encontro 21/08/12	Continuação da sistematização do projeto político pedagógico; Utilização do laboratório de informática para fazerem a escrita do documento.

09/09/12	Projeto Político Pedagógico.
10º encontro 21/09/12	Explicação sobre o contexto e a realidade dos estudantes e como interligá-la aos conteúdos escolares e ao conhecimento e realidade destes e sua relação com o que foi colocado no projeto de cada escola.
11º encontro 10/10/12	Catarse Depois de várias reflexões sobre o procedimento metodológico empregado os educadores sentiram segurança em marcar as primeiras reuniões com a comunidade escolar para discutirem o projeto e buscarem juntos estratégias e ações.
12º encontro 17/10 à 08/11	Prática Social Final Encontros com a comunidade escolar das escolas para acrescentarem contribuições e discutirem o que foi sistematizado pelos educadores no documento.
13º encontro 11/11 à 10/12	Encontros nas escolas para finalizar o Projeto Político Pedagógico.

Por mais que os encontros de formação continuada com os educadores pudessem atender suas necessidades frente o cotidiano escolar e o desafio de (re)pensar o documento norteador da escola, estes encontros não foram concebidos como um conjunto de modelos metodológicos, ou uma lista de conteúdos e regras a serem seguidos. A viabilidade da formação continuada, tendo como pano de fundo a reelaboração do PPP representou revisitar pressupostos teóricos que auxiliaram os educadores a compreenderem e re pensarem a prática educacional e assim dar sentido a esta, refletindo sobre a teoria e, conseqüentemente sobre a necessidade de nela fundamentar-se. Desta maneira o processo de estudo e a educação pensada constitui-se em um ato coletivo, uma troca de experiência, onde os envolvidos discutiram suas ideias e concepções, apoiados em teorias, vindo a proporcionar à construção do “saber melhor”, do “ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos” (FREIRE, 2003, p. 159), pois através da associação entre os pressupostos teóricos e a prática da sala de aula, mediada pela dialogicidade e o respeito é que foram possibilitadas as ações reflexivas que veem a tornam os sujeitos agentes da transformação.

Com isso, os encontros realizados permitiram uma aproximação entre os processos de mudança que os educadores desejavam e a reflexão sobre as conseqüências destas mudanças. Nas palavras de Freire,

a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1996, P. 40)

As temáticas desenvolvidas nos encontros de formação continuada contemplaram os significados que os educadores atribuíam serem necessárias para a mudança conceitual no novo documento, possibilitando a reflexão sobre novos valores e sentidos, não esquecendo das experiências educacionais que ocorrem no espaço e tempo da escola em que atuam. Coube assim, refletir sobre o processo dinâmico e inacabado de (re) formulação coletiva do projeto político-pedagógico das cinco escolas da rede municipal, na região norte do estado do Rio Grande do Sul, a ser construído sob preceitos democráticos, participativos e coletivos (GANDIN, 2006), o qual se deu através do movimento de ruptura com o documento institucional já existente, cheio de concepções e práticas inapropriadas ao contexto em que estavam inseridas as escolas, construído para fins exclusivos do cumprimento de uma formalidade legal, expressa por meio da LDB/96 (BRASIL, 2006).

Oliveira (2012), destaca que,

de modo geral, vale a pena insistir em um processo em que a escola seja a autora do seu Projeto. A sensibilização à cultura do registro do pensado e vivido pela escola; o encontro de alternativas criativas para problemas cristalizados no cotidiano; o aumento do interesse da escola em conhecer melhor sua comunidade; a busca de processos mais democráticos e, em especial, o aguçamento da crítica e da autocrítica, pautados no respeito às diferenças, em relação às práticas de gestão e à atuação dos órgãos colegiados, dentro e fora da escola, são pontos fundamentais para o avanço democrático e formativo no âmbito das escolas (OLIVEIRA, p. 01).

Pode-se afirmar que o planejamento participativo, a organização das práticas pedagógicas, a formação continuada dos educadores, o acompanhamento, a avaliação curricular e os indicadores dos resultados da aprendizagem torna-se o ponto principal da (re) formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas em questão. A atuação de todos nesse processo implicou no desafio de se estabelecerem canais de comunicação, com abertura para se discutir, a priori, os sentidos, os significados e as mudanças que se instauraram diante da reestruturação deste documento.

Através das leituras sobre os temas estudados (ver Tabela 1) tornou-se indispensável refletir sobre pontos básicos presentes no contexto escolar, especialmente sobre o currículo, como um mecanismo que implica uma análise e interpretação crítica, voltada tanto à cultura dominante, quanto à cultura popular; posteriormente que o currículo jamais poderá deixar de lado o contexto social, já que é historicamente situado e culturalmente determinado; e que é preciso refletir sobre o tipo de organização curricular que a escola deve adotar, em que o conhecimento escolar estabelece uma relação aberta procurando minimizar o isolamento entre as disciplinas.

Considerações Finais

No decorrer do processo dos encontros de formação, a principal preocupação foi de estabelecer a reflexão crítica dos educadores sobre a sua realidade, permitindo assim, o cumprimento e a inserção de todos, pois conforme nos afirma Paulo

Freire, o educador deve assumir o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (2007, p. 25).

A Pedagogia proposta por Freire expressa o desejo de não ensinar apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar criticamente sobre estes, fazendo-se necessário conhecer o ainda não conhecido, neste caso, a profundidade na compreensão e na interpretação das concepções presentes no Projeto Político Pedagógico. Assim, assumindo a presença constante do diálogo, o educador faz a reflexão crítica sobre a sua própria prática e a atenção para as atitudes e conceitos que diariamente se traduzem em representações que podem contribuir ou não para que o processo de aprendizagem faça sentido.

Durante os encontros observou-se que alguns educadores apresentavam resistência aos procedimentos metodológicos utilizados, demonstrando dificuldade em construir coletivamente o conhecimento acerca dos temas desenvolvidos. Entretanto, no decorrer da formação continuada, essa postura deu lugar a uma construção coletiva prazerosa e de grande relevância para todos, pois passaram a identificar fragilidades de atuação e a partir daí iniciou-se o processo de compreensão sobre a capacidade de detectar os problemas reais, problematizá-los e buscar soluções através da incorporação de instrumentos culturais, ativos e de transformação social. Percebeu-se também, a possibilidade de melhor sistematização do conhecimento adquirido por parte dos educadores, através do desenvolvimento da postura crítica compreendida como a capacidade de viabilizar a transformação do sujeito inserido no contexto social e político.

Por fim, a experiência desenvolvida configurou-se em um processo mediador e dialógico engrandecedor, pois favoreceu a oportunidade de (re) formulação de conceitos, posturas e soluções diante da realidade que se apresentava no cotidiano das escolas e das salas de aula do município trabalhado. Configurou-se na possibilidade da reflexão que a ação docente vai além de conhecimentos teóricos e práticos, perpassa pelo âmbito de compartilhar esses conhecimentos, de reconhecer fragilidades, de estabelecer compromissos, de assumir uma postura política frente a sociedade, de enfrentar suas limitações, de saber que não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GASPERIN, J, L. **Uma didática para a pedagogia Histórico Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

OLIVEIRA, J, F. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/texto2_joao.pdf. Acessado em: 14/06/2014

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: MOMENTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADOR COM PRÁTICA REFLEXIVA

Sidney Barbosa de Sena -12ª DIREC/RN, Brasil,
sidneybarbosa36@tahoo.com.br

Enilda Barbosa de Sena - Secretaria Municipal de Educação de Serra do Mel/ RN, Brasil, barbosaenilda4@gmail.com

Resumo.

O presente artigo tem como objetivo analisar a proposta de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como momento de formação de educador com a prática reflexiva defendida pela pedagogia de freire tendo o conhecimento, relações e o diálogo como fundamentais na formação do educador. Não se tem pretensão de apresentar o modelo de formação do pacto como uma verdade absoluta, mas como um caminho que vem encantando e oportunizando ao educador de estudar e refletir a relação teoria/ prática no próprio chão da escola, de relacionar-se e tecer uma rede de contatos numa relação dialógica consigo e com o outro. Tendo-se como resultados preliminares aceitação, crédito e confiança aliado a valorização profissional e financeira. A portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público nas redes estaduais e distrital de educação. Respalda pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Programa Ensino Médio Inovador, Parâmetros Curriculares Nacionais e nos princípios norteadores da educação vigente, especialmente a ciência, a cultura, a informática e o trabalho voltados para a construção do redesenho curricular do ensino médio, centrado no processo ensino aprendizagem através de nossas ações, como também a (re) construção do projeto pedagógico visando à formação de sujeitos críticos, atuantes, participativos e construtores de sua própria história defendido na pedagogia freireana. O que se quer é um profissional com capacidade para inovar, que elabore e produza conhecimento com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade à proporção em que proporciona uma reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente.

Palavras-chave: Formação; Relação; Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo não tem a mínima pretensão de apresentar como modelo de verdade absoluta a formação do educador na sua escola por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como uma pedagogia do encanto, mas está sendo uma ponte que, sem sombra de dúvida, está abrindo uma nova passagem para comunicações do mundo exterior para o mundo interior, a exploração do subconsciente por meio de uma análise psicológica com a educação, o conhecimento, com a emoção, a linguagem falada com a simbólica, a razão com a emoção, a dor com a alegria, o real com a fantasia. Contudo, seu principal encanto é estar permitindo o exercício do amor para fazer da aprendizagem uma realidade.

Vê-se esse encantamento na pedagogia de Freire (2000, p.55), quando ele afirma que o homem é consciente de seu “ser inacabado”. O saber-se inacabado possibilita-lhe uma reflexão crítica sobre si mesmo e uma abertura em direção ao mundo, também inacabado, que, se torna objeto a ser humanizado e palco da sua humanização.

“O homem inacabado” não é uma ideia, mas a constatação de uma existência histórica, situada no espaço e no tempo, em devir, vocacionado ontologicamente a ser mais. É este o seu histórico, o sujeito e o objeto da educação como processo permanente rumo à liberdade. E a prática de uma educação conscientizadora, que tem o seu ponto de partida, no fato de que o homem é inacabado e tem a responsabilidade de perseguir a concretização histórica de sua vocação ontológica, deve favorecer ao educando adquirir alguns instrumentos que lhe possibilitem o exercício de seu direito fundamental de humanizar-se.

Segundo Freire (2001, p. 30) o homem é um “ser de relações”. Ele faz uma dupla experiência imediata: sente-se como parte e, ao mesmo tempo, dependente do mundo. Sempre só como ser no mundo, mas sabe que sua existência se constrói com o mundo. Através da integração se estabelecer entre o homem e o mundo, uma relação dialética constitutiva que apresenta algumas características. Trata-se inicialmente, de uma relação plural que se estrutura a medida que o homem responde diversamente aos desafios que lhe são propostos pelo mundo e na sua capacidade de responder criativamente a um mesmo desafio. No jogo dos desafios e das respostas, ambos são transformados: o homem constituído como existente, no espaço e no tempo, e o mundo humanizado.

É uma relação crítica e reflexiva através da qual o homem vai colher os dados objetivos do mundo e a interconexão dos fatos, qualitativamente diferente da percepção dos animais, que são capazes somente de estabelecer contatos com realidades circunstantes.

É uma relação temporal que estrutura o presente, o passado e o futuro, conferindo-lhes um sentido humano que se cristaliza na cultura e se faz história. A concepção dialética da relação homem-mundo que justifica a elaboração de uma prática educativa que considera a promoção do homem e a transformação do mundo como aspectos constitutivos de uma única realidade: o processo de humanização, o homem e do mundo, realização da sua vocação ontológica.

Freire (2001, p.69) mostra também que o diálogo, a serviço da comunicação que é intercomunicação de sujeito que se doa ao mundo e não só intercâmbio de conteúdos é uma relação à horizontal de “A” com “B” e que se nutre na fonte do amor, da humanidade, da esperança, da fé, dá confiança e da criticidade.

A ação dialógica não é um jogo descomprometido entre os homens, sem objetivos definitivos; é um constitutivo fundamental da humanização do homem e do mundo.

Ao desenvolver a reflexão sobre a ação dialógica, que funda o processo educacional libertador, Freire (2001 p.70-71) procura fazer ver que o homem é sujeito de transformação de si e do mundo; e que na sua ação humanizadora se encontra com o outro, estabelecendo não uma relação de dominação, mas de colaboração. A sua reflexão se fundamenta na afirmação de que o eu dialógico, sabe que é exatamente o tu que o constitui.

A proposta de formação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio propicia ao educador momento de estudo, reflexão, relacionamentos com os seus pares e alunos e relação dialógica que Freire propõe, pois se realiza numa perspectiva de diagnóstico, discussões de temáticas e problemas vivenciadas na escola onde o educador está inserido e a partir delas reflete-se a sua prática profissional. De acordo com a realidade de cada escola se realiza encontros semanais e presenciais com carga horária de 50 horas/aula com estudos individuais e em grupos e com tarefas não presenciais também com carga horária de 50 horas/aulas que são realizadas também em sala de aula com os alunos ou não perfazendo então um total de 100 horas/aula que corresponde à primeira etapa da formação do pacto. Fundamentada no estudo dos cadernos, dos princípios norteadores da educação vigente, especialmente, a ciência, a cultura, a informática e o trabalho voltados para a construção do redesenho curricular do ensino médio, centralizado no processo ensino aprendizagem através de nossas ações, como também na (re) construção do projeto pedagógico visando à formação de sujeitos críticos, atuantes, participativos e construtores de sua própria História.

O objetivo é analisar a proposta de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como momento de formação de educador com a prática reflexiva defendida pela pedagogia de freire tendo o conhecimento, relações e o diálogo como fundamentais na formação do educador.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - METODOLÓGICA

Reportou-se a FREIRE (2000, 2001, 2014) Pedagogia da autonomia e os saberes necessários á prática educativa, Educação e mudança e Ética, utopia e realidade para analisar a proposta de formação pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que está acontecendo no âmbito escolar das escolas da 12ª DIREC – Mossoró-RN.

Utilizou-se o método de análise de conteúdo para apreender o conteúdo explícito ou implícito na proposta de formação de educador pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, porque se observou que os professores a receberam com crédito, confiança e encantamento.

Portanto, pretende-se analisar a mesma à luz da pedagogia freireana com relação ao conhecimento, relações humanas e dialógicas.

3. TRÊS RELAÇÕES FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO PRESENTES NA PEDAGOGIA DE FREIRE

3.1 Conhecimento

Quando se busca o conhecimento, assume-se um patamar mais alto, podendo ser a luz, a possibilidade de ditar tendências, sejam elas gerenciais ou pedagógicas, colocando o profissional e a instituição em projeção no cenário educacional da comunidade

em que está inserida. É também o momento de trabalhar com o educador que o pensamento certo seria construído em comunhão com seu formador. Freire (2000, p.43) justifica esse pensamento quando diz:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprender em comunhão com professor formador.

Uma das maneiras pela qual a universidade contribuirá com a formação do educador poderá ter início na formação acadêmica, para então ter continuidade no exercício profissional como está acontecendo hoje, no Rio Grande do Norte, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as Instituições de Educação Superior (IES), e Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC).

A portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

Acredita-se que é a partir da formação que o educador se torna um ser com visões que podem atuar em sua realidade social. Entende-se, aqui, como formação a do licenciado - educador em formação - e a do educador em exercício. (CHRISTÓVAM apud COLOMBO, 2004, p.177). Nesse instante os educadores potiguares estão vivendo um momento ímpar na sua formação em exercício através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Vê-se nesse processo de formação pelo pacto que a construção do conhecimento é a partir da prática no exercício da profissão. Conseqüentemente a concepção de aprendizagem se reformula no âmbito da reflexão durante os processos, para então se reformular no âmbito da prática. Mergulhado nesse processo a formação é orientada para organização de objetos específicos de suas pesquisas, explicitados em projetos que possam auxiliar a investigação de questões pertinentes em seu contexto de atuação.

Recorda-se de Freire (2000, p. 43) quando diz “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A proposta de formação pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio propõe essa relação quando diz que:

Para o desenvolvimento dos processos formativos, a metodologia a ser adotada deverá proporcionar a reflexão sobre a prática educativa da escola, da constituição histórica de seus sujeitos na diversidade do ambiente social e escolar, bem como a análise, a sistematização

e o registro de experiências (adotando-se rodas de diálogo sobre as diretrizes a partir do material produzido; mosaico da juventude, entre outros). Dessa forma, a discussão das temáticas, a leitura de textos, a interface dos conteúdos com a realidade das escolas, seus professores e estudantes, a criação de espaços virtuais para socialização das experiências e os questionamentos e registros dos processos vivenciados deverão estar presentes durante todo o processo. (2013, p.7)

Nesse novo cenário, a preocupação com a formação do educador deve, em sua ação mais específica, conseguir que todo o grupo se comprometa com a qualidade de seu trabalho, com os objetivos da escola e com a satisfação dos interesses dos alunos.

Cita-se o eixo central do processo formativo dos professores do Ensino Médio Pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio é “o desenvolvimento da temática *Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, que orientará a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso*” (2013, p.6-7). Nessa primeira etapa está sendo trabalhados os seguintes campos temáticos segundo a proposta:

- Sujeitos do ensino médio e formação humana integral;
- Ensino médio e formação humana integral;
- O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;
- Organização e gestão do trabalho pedagógico;
- Avaliação no ensino médio; e
- Áreas de conhecimento e integração curricular.

Se os orientadores de estudo correspondem adequadamente, esses educadores, altamente talentosos podem representar o começo de uma era sem paralelos, de realização. A formulação da metodologia do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio para essa formação é encantadora e desafiadora. A sua implementação está sendo nessa primeira etapa com a (re) construção do projeto pedagógico, com um currículo capaz de integrar no seu desenvolvimento as dimensões da própria vida social, sintetizadas no eixo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura de forma interdisciplinar visando à formação integral da juventude.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos apontam pistas nesse sentido, com relação “as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas os contextualizado em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” (2012 p. 6).

Concorda-se com Freire (2014, p.77) quando ele fala de suas concepções de “interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”, que enaltece a relação dialética entre a necessidade que se impõe separar analiticamente, o Real, e a exigência de reconstruir a totalidade do mesmo, num processo interdisciplinar.

A análise que se faz dessa metodologia de formação pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é que esta exige muita coragem, já que essa mudança vai descortinar o norte organizacional e pedagógico, gerando a visão prospectiva, sonho, forma de caminhar, é mais que formar, é sensibilizar que a qualidade de que tanto falamos está situada na relação entre o homem e o mundo. Logicamente ela não está centrada nem no homem nem nos objetos, mas como mediação, em todos os âmbitos, na vida do homem e do educador, cobrando-lhe permanentemente uma atitude de coerência e respeito em todos os seus atos de inter-relação com os outros homens e com o mundo.

Essa metodologia também procura habilitar o educador para a cooperação, partilha através do conhecimento interdisciplinar e contextualizado excitando-o a ampliar a sua rede de relacionamento. Nesse contexto a gestão democrática é fundamental para o sucesso da gestão do conhecimento, a construção e a partilha dele.

3.2 O homem - um ser de relações

Pensa-se como Freire (2001, p. 30) quando diz “o homem está no mundo e com o mundo”. O que significar dizer que ele é um ser capaz de relacionar-se; de criar à rede de relacionamentos construídas, no âmbito profissional, como parte importante do ato de educar, e entendida como uma necessidade ímpar na trajetória do educador.

Analisando o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sente-se que este procura resgatar o entusiasmo coletivo, restaura a confiança e a relação prazerosa entre os parceiros (alunos), colegas e a gestão de uma mesma missão da instituição escolar.

Crê-se que quanto mais o profissional conhecer pessoas do seu meio, melhor irá influenciar os seus alunos e pares em seu campo do conhecimento, como também poderá obter mais sucesso profissional. (CHRISTÓVAM apud COLOMBO, 2004, p.181).

3.3 O homem - um ser que dialoga

Segundo CHRISTÓVAM apud Colombo (2004, p.182) a relação dialógica se entrelaça com a relação do conhecimento e da aprendizagem, como também com a rede de relacionamentos, divididas por uma linha muito frágil e fina.

O educador ou gestor educacional que no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio são chamados de orientadores de estudo deve possuir a habilidade para coordenar os grupos. Porque onde existem pessoas ou grupos em convivência, provavelmente existirão conflitos. Para tanto, faz-se necessário conhecer a natureza dos conflitos que tanto podem ser interpessoais e intergrupais, para se interferir, nos mesmos. Muitas vezes eles resultam de posições de desacordos e afetam a normalidade das pessoas e das organizações, principalmente na instituição escolar no ambiente de aprendizagem.

Compreende-se que a maioria dos conflitos interpessoais é oriunda das diferenças de opiniões, das diferenças de orientação, das lutas internas pelo poder e da competitividade entre os envolvidos no ambiente.

Na formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, percebe-se que existe uma negociação de duas ou mais partes, conforme CHRISTÓVAM apud Colombo (2004, p.182) todos com interesses comuns e antagônicos, juntam-se para confrontar e discutir propostas claras com o objetivo de alcançarem um acordo que seja satisfatório para as partes. Nesse processo os objetivos são bem tangíveis ou intangíveis e satisfazem as necessidades de cada uma das partes envolvidas em um processo de negociação.

O ambiente que a proposta enfatiza é que:

a escola é o lócus para o desenvolvimento da formação continuada pautada no diálogo com as políticas públicas para o Ensino Médio em execução nos Estados e no Distrito Federal, como orientadora dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, seus formatos, tempos espaços. A escola é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas mesmas reflexões (2013, p.5).

GADOTTI (2001, p. 13) no livro de Paulo Freire “Educação e mudança” explica que “[...] O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos”.

O grande impasse nas negociações pessoais ou grupais se dá pela falta de habilidade dos envolvidos de ouvirem a outra parte, então Freire (2000, p. 127-128) propõe que:

[...]em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.

Nesse processo de formação de educador pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que está acontecendo na própria escola tem proporcionado aos educadores uma reflexão crítica de sua prática e das mudanças que ocorreram dessas reflexões em que a escola será beneficiada.

4. CONCLUSÃO

Têm-se resultados preliminares sobre a formação do educador no chão da escola, uma vez que ainda se está trabalhando com essa formação. Contudo, o que se pode perceber é a aceitação, o crédito e a confiança pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio entre os educadores. São momentos que estão se tornando inesquecíveis, e que contribuem para que hoje eles sintam a imensa necessidade de compartilhar com seus colegas e alunos o que aprendem nos encontros, como também se sentem a satisfação deles, por estarem participando e realizando o sonho de se atualizarem e dividir os desafios cotidianos da

sua prática numa relação dialógica com seus colegas para construção de práxis melhor amanhã que irá contribuir para formação integral das juventudes como fortalecimentos e sustentabilidade ao encontro de nossa missão.

Conclui-se quando se envolvem todos os educadores no processo educacional de forma democrática e dialógica vai possibilitar o seu crescimento pessoal e profissional como diz Freire (2000, p.24) eles vão “[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012, Seção 1.

_____. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 228, p. 24 e 25, 25 nov. 2013. Seção 1. Republicada no D.O.U (Diário Oficial da União).

COLOMBO, Sonia Simões. et al. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 25ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

_____. **Ética, utopia e educação**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NO DIÁLOGO ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO A PARTIR DA REALIDADE VIVENCIADA

Silvana Cassia Hoeller
Agroecologia
UFPR
PR/Brasil.
silvanano@ufpr.br

Resumo

O artigo a seguir parte da vivência da educadora no curso Superior de Tecnologia em Agroecologia da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR Litoral). O relato é fruto da implantação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) diferenciado, com base no desenvolvimento integral dos educandos e promoção de autonomia e emancipação, frente à realidade local. Desde a implantação do Setor Litoral, em 2005, com PPP de caráter emancipatório e freireano tem o objetivo de desenvolver a região litorânea nos aspectos relacionados ao social, ambiental, econômico e político. Instala-se dessa forma, uma diversidade de cursos que atendam a realidade local. O curso de agroecologia é uma demanda da região e compõe a base do setor litoral desde sua criação em 2005. O PPP do setor litoral tem como princípios: o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; a educação como totalidade; a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pro-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade. Os espaços de aprendizado no PPP estão divididos em Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), intermediados pelas Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Projetos de Aprendizagem (PA). Assim, o curso de agroecologia tem seu PPC perpassado pelos princípios do PPP e pelos espaços de aprendizagem que possibilitam a intencionalidade de uma educação emancipatória. Então, esse artigo traduz o movimento da teoria, prática e reflexão, buscando o ato de conhecimento entre educador – educando e comunidade em uma relação de autêntico diálogo. Consequente é um refletir de forma crítica o próprio trabalho, a partir dos processos de comunicação.

Palavras-chave: comunicação; emancipação; realidade

CONTEXTO: PPP SETOR LITORAL

A LDB, 1996 fala do PPP e coloca responsabilidade de fazer executar as instituições de ensino: “Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica...”

O PPP (Projeto Político Pedagógico) a partir de uma perspectiva dialética de conhecimento, podemos entendê-lo como elemento que orienta a ação-reflexão do processo formativo em diálogo com a totalidade, permeado pelas relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas desenvolvidas na sociedade, seja para sua reprodução e/ou para sua superação. Carrega intencionalidades e princípios, refletidos ou não (FAGUNDES, 2012).

A criação do Setor Litoral - UFPR em 2005 é resultado de um projeto de expansão das Universidades, em que a base é o acesso ao ensino superior pensado de uma forma social. O PPP do Setor Litoral concretiza-se a partir de uma intencionalidade e princípios que são: o comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; a educação como totalidade; a formação discente pautada na crítica, na investigação, na pro-atividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Sendo assim, os espaços de conhecimento são pensados de forma diferenciada em que os educandos passam a ser sujeitos, construindo um processo de emancipação em diálogo com o educador e com a comunidade.

Para a consecução do PPP da UFPR Litoral foi criada uma estrutura de currículo que pudesse ser a base para o desenvolvimento de todos os cursos. A arquitetura desse currículo baseia-se em três eixos (designados pelos docentes ainda como grandes módulos ou espaços), que dialogam entre si e de mesmo nível de importância, que são: as Interações Culturais e Humanísticas - ICHs), os Fundamentos Teóricos Práticos - FTPs e os Projetos de Aprendizagem - PAs.

Os FTPs são espaços de aprendizagem em que são trabalhados os conteúdos específicos de cada profissão; nas ICHs são trabalhados temas transversais que consistem em dos elos da formação profissional do educando com a realidade e a comunidade local, estimulando vivências e reflexões que privilegiem as relações entre os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais entre outros; os PAs são espaços de investigação, pesquisa e curiosidade, em que o educando desenvolve um projeto que faça a relação com o ICH, FTP e a realidade local (UFPR LITORAL, 2013).

Cada espaço de FTPs, ICHs e PAs está pensado a partir de tempos pedagógicos diferenciados em que o educando se percebe em três fases: conhecer e compreender, compreender e propor e agir. Na primeira fase o educando é estimulado a conhecer de forma crítica a realidade e a despertar para a necessidade de aprofundamento teórico-prático nas próximas fases. Já na segunda fase o educando aprofunda-se em teorias, práticas e metodologias, articuladas com os conhecimentos significativos dos saberes técnico-científicos, interações culturais e humanísticas e projetos de aprendizagem. Na última fase, o educando está na transição para a vida profissional e isso será desenvolvido na relação com FTP, ICH e PA (UFPR LITORAL, 2013).

A concepção do processo educativo, fundado na realidade social, intenciona a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações, visibilizando diferentes posições de sujeito, para além da lógica hegemônica. Possibilita romper com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem.

O diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresentam como espaços para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Intenciona o PPP que, neste espaço, também se façam presentes e dialoguem entre si os projetos de aprendizagens e os fundamentos teórico-práticos.

Portanto, o currículo procura contemplar em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária, da pesquisa, do ensino e da extensão.

É importante salientar que o PPP de caráter emancipatório, enquanto totalidade e síntese de um momento de educação, é forjado na contradição entre estrutura e superestrutura (FAGUNDES, 2012). E que o PPP é entendido como uma mediação dos processos pedagógicos e sociais vivenciados pelos educadores, educandos e comunidade.

E a possibilidade de “ad-mirar” o processo acadêmico a partir de um PPP de intencionalidade emancipatória e, como afirma Marx (2004) que:

qualquer emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem [...] só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (p. 37)

A afirmação de Marx (id.) remete diretamente para o espaço de discussão possibilitado pelo PPP. Nele, a totalidade se faz presente desde a compreensão do homem como ser social e das representações criadas a partir do processo global e das possibilidades de sua superação, a partir do diálogo constante do global com o local. Para tanto, é necessário que seus atores assumam a condição de sujeitos, apropriando-se das discussões a partir de suas realidades concretas, no contexto da comunidade escolar. É importante perceber que as relações econômicas, políticas e de poder, ao constituírem a sociedade, favorecem a manutenção das desigualdades sociais.

Já Fagundes (2003), afirma também que a construção do Projeto, na perspectiva democrática, problematizadora e emancipatória, poderá possibilitar “[...] exercitar criticamente o papel social da educação, percebendo-se como uma das instituições capazes de auxiliar na (re)construção do ser humano e da sociedade numa perspectiva cidadã” (p. 32).

O PPP do Setor abre possibilidades “de construir novos saberes e fazeres, portanto, de uma práxis transformadora, ao aportar seu fazer de formação no diálogo a luz de Freire, que em um movimento dialético entre a parte e o todo dão sustentação a intencionalidade emancipatória” (FAGUNDES, 2012, p. 94).

Existe uma intencionalidade de mudanças mediado pelo PPP do setor, em que os espaços de aprendizagem são construídos para provocar o reconhecimento do mundo, não como um mundo dado, mas como um mundo dinâmico na perspectiva do “dando-se” como nos ensina Freire (1982).

Assim, o PPP faz o anúncio, conforme Freire (1982), de que a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualizado, mas na práxis – ação e reflexão, rompendo dessa forma com o mecanicismo.

Com aporte no PPP da UFPR Litoral pode-se refletir especificamente sobre o curso de Agroecologia e a sua problemática expressa por meio do Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

O Curso foi implantado com o objetivo de proporcionar aos educandos os conhecimentos da Ciência Agroecológica, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento local e regional (UFPR LITORAL, 2013). Neste sentido, dentre as habilitações da formação profissional, o egresso poderá interagir em equipes, visando o desenvolvimento sustentável, respeitando as diversidades e os saberes populares; bem como atuar com autonomia na construção de novos conhecimentos e práticas inovadoras no âmbito da agroecologia.

A elaboração do PPC do curso está estruturada em três grandes eixos de formação: educação, sistemas de produção agroecológicos e processos de gestão. Os eixos estão relacionados pela problemática da realidade, ou seja, os sujeitos são constantemente estimulados a construir e desenvolver os conhecimentos em um processo de ação-reflexão-ação, em que cada esfera se realimenta, pois entende-se conforme Freire “...não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórica-prática, reflexão-ação” (1982, p.139).

A luz dos princípios do PPP da UFPR Litoral, o curso de Agroecologia traz no seu processo histórico a luta contra a dominação do grande capital representado pelo agronegócio. A agroecologia já é composta por uma permanente busca pela libertação e as especificidades ajudam a compor a profissão de agroecólogo, a partir da construção de alternativas para o enfrentamento ao agronegócio.

Para alcançar o objetivo proposto pelo PPC do curso de Agroecologia, existem alguns pontos que foram observados nesses sete anos de trabalho que ajudam a refletir sobre a prática na relação educador-educando:

Muitos educandos buscam o ensino superior como complementação de seus estudos, entretanto, são oriundos de modelos de educação tradicionais e cartesianos, desvinculados da realidade, sem compromisso social e buscam uma formação para o mercado de trabalho; a busca da qualidade e do sentido do trabalho do educador está imbricado pelo refazer e fazer da prática pedagógica uma contínua busca da práxis; para formação de sujeitos em um processo emancipatório existe a necessidade de

um compromisso coletivo, social e ambiental entre os educadores e educandos; a permanência do processo educativo.

CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS

Olhar a prática pedagógica e refletir sobre sua ação é um movimento dinâmico e necessário o fazer do educador na relação com os sujeitos.

A experiência em sala de aula vivenciada dentro de um PPP e PPC diferenciados é um desafio para os educadores, educandos e comunidade. O processo registrado nesse artigo faz parte do fazer do educador no módulo em que os processos de comunicação integram o PPC do Curso de Agroecologia.

É importante salientar que o educador trabalha dentro da dialética em que “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.” (FREIRE, 1977, p.66).

A comunicação é o ponto de partida para estimular que os educandos pensem em conteúdos de interesse para a pesquisa em grupo. Se prioriza que a cada problematização os educandos exercitem o “pensar”, conforme Freire (1977, p. 67) “não há um “penso”, mas um “pensamos”.

Assim comunicação, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Na comunicação, não há sujeitos passivos.

Durante os encontros do módulo de processos de comunicação no curso de Agroecologia temos um primeiro momento que seria a busca dos conteúdos programáticos de interesse, que em concordância com Freire (1977) “...os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro pólo dialógico, isoladamente” (p. 87). Os conteúdos acabam funcionando como tema gerador em que a ementa do módulo que consta do PPC, acaba sendo um disparador do processo. A escolha dos conteúdos acabou sendo um diálogo entre educador e educando em que ambas as partes se pronunciaram e justificaram frente a realidade vivenciada.

Já no segundo encontro a partir dos conteúdos, inicia-se a construção dos desafios e hipóteses que devem ser compreendidas, que de acordo com FREIRE (2003, p.114) “A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”. O papel do educador é mediar esse processo no qual é indispensável a organização do pensamento de forma reflexiva. A problematização dos conteúdos é importante nessa fase para desconstruir a “consciência mágica” (FREIRE, 2003), que leva os sujeitos a pensar nas impossibilidades de fazer algo diante dos fatos levantados. É necessário salientar que toda compreensão leva a uma ação.

Em um terceiro momento do encontro gera-se a necessidade de pesquisar elementos de sustentação do conteúdo escolhido. Cabe dizer que a cada reencontro os temas eram revisitados e geravam outras problemáticas de trabalho. Freire (1977), traduz bem esse movimento no que ele denomina de círculos de pesquisa em que “estadialeticidade gera uma dinâmica que supera

o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos” (p. 88). Estabelece-se um ciclo de realimentação,

Já os momentos subsequentes são compostos por desafios que combinam:

- 1) Leituras de textos que foram pesquisados: socialização das leituras no grupo, abrindo novos elementos de pesquisa. Enfrentamento das leituras com as realidades vivenciadas.
- 2) Vivências: diálogos com a comunidade local, buscando articular os projetos de aprendizagem (Pas) e as interações culturais e humanística (ICH), para reconhecer os temas pesquisados, mediante suas práticas como educandos e educadores.
- 3) Sínteses: tempo de reflexão e de avaliação do movimento dinâmico, penetrando na significação dos conteúdos diante da realidade vivenciada.

POSSIBILIDADES E ENSAIOS

Durante o processo de comunicação e encontros entre educador e educandos, houve o diálogo com a comunidade e o retorno ao espaço de discussão e problematização da realidade vivenciada. A cada encontro buscava-se textos que dessem suporte ao vivido e que trouxessem novas situações e indagações ao grupo.

A avaliação desse movimento dinâmico foi realizada no processo, a cada encontro os educandos expressavam algumas necessidades e relações como:

Educando 01: “o texto tão interessante que casou com meu projeto de extensão e agora lá no projeto vamos fazer um seminário com o livro extensão ou comunicação do Paulo Freire”.

É expressada na fala do educando a articulação entre os conteúdos do módulo e os projetos de extensão, ou seja, há uma reflexão sobre a prática e a teoria pesquisada.

Educando 02: “vi que o que faço no meu projeto de extensão é comunicação e não extensão.”

Nessa fala faz menção ao que Freire (1977) discute sobre o diálogo e a comunicação “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como diálogo é comunicativo”(p.67).

Estudante 03: “acho que poderia ter integração com o módulo de outro professor como o de gestão e planejamento. Assim, quem sabe, poderíamos atuar em uma atividade de planejamento juntos na comunidade.”

Apesar dos princípios do PPP e da organização pedagógica vislumbrada pelo PPC, os eixos do curso encontram dificuldade para dialogar e planejar de forma conjunta o fazer do educador – educando.

REFLEXÕES

O PPP e PPC tem um amplo potencial na intencionalidade de construção de autonomia e emancipação dos sujeitos, apontando como ponto de partida e chegada a relação dialógica com a realidade.

Entretanto, apesar de todo o esforço para se trabalhar a interdisciplinaridade e diálogo entre os módulos, percebemos que muitas vezes eles se distanciam uns dos outros, num processo contrário à lógica do PPP e do PPC. No que se refere aos conteúdos da aprendizagem, entende-se que há necessidade de buscar conexões entre os módulos, para que agroecologia seja pensada com compromisso social dos sujeitos. Um caminho para sular essa integração ou conexão seria deixar explícito, em projetos de ação entre educadores-educandos-comunidade, os compromissos firmados a partir de eixos temáticos geradores.

É importante frisar que para atuar em um projeto deste vulto é necessário que os sujeitos passem primeiro por um processo de “desconstrução” para então se “reconstruir” como sujeitos numa nova lógica de ensino-aprendizagem. Concorde-se nesse ponto com FREIRE (1982), que diz que “o ato de conhecer é um processo, que não há conhecimento acabado e que ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior sobre o mesmo objeto” (p.53).

Esta re-construção, para além dos sujeitos, passa também pelos processos organizacionais, em que a burocratização emperra e fragiliza a educação, especialmente quando aliada à individualização dos fazeres pedagógicos. Há a necessidade de um compromisso coletivo, de educadores comprometidos com a formação de sujeitos emancipados.

Com a perspectiva dos princípios do PPP do setor litoral, a relação de diálogo entre educador – educando e comunidade não pode passar pela “invasão” (FREIRE,1982), que é o modelo das classes dominantes, mas sim o fazer na prática social, o que implica na dialetização.

A conexão com realidade do educando e da comunidade são vitais para o desenvolvimento da comunicação. E os educandos em suas falas e vivências sentem que a unidade dialética entre prática e teoria são fundamentais para tornar o diálogo possível de uma ação transformadora.

Dessa forma, os seres humanos abertos, são capazes de transformar o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora (FREIRE, 1982).

Nas falas dos educandos percebe-se a necessidade de que a realidade esteja instigando a pesquisa e que a ação se faz presente para que eles possam se sentir sujeitos transformadores, em conjunto com a comunidade. Para que esse processo se efetive a comunicação é um caminho para entender a realidade e poder coletivamente planejar, criar, recriar, analisar, compreender, discutir as diversas possibilidades das relações entre educador, educando e comunidade.

Portanto, deixar “as marcas do trabalho em um espaço histórico e cultural, exige uma consciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos para atuar sobre o objeto de ter finalidades e de antecipar resultados” (FREIRE, 1982, p. 69). Esse é um desafio que cada educador – educando tem dentro do PPP, de refletir criticamente sobre o próprio processo e buscar possibilidades de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Mudar a Universidade é Possível?: desafios e as tensões de um projeto político pedagógico**. 1 ed. – Curitiba, Pr: CRV, 2012.

_____. **Reprodução e emancipação – categorias de análise histórico-ontológica de um projeto político pedagógico: dialogando com a realidade concreta dos sujeitos**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed.. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 10 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.

_____. **Comunicação como Prática da Liberdade**. 27 ed. , Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO SETOR LITORAL – PPP, 2013.

Disponível em: www.litoral.ufpr.br acessado em: 19/05/2013.

APORTES TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Silvana Oliveira Biondi- Doutorado em Educação
FaE/UFMG- Minas Gerais-Brasil
sobiondi@hotmail.com
CNPQ

Francisca Izabel Pereira Maciel- Professora Associada FaE/UFMG
Pesquisadora do Ceale- FaE-UFMG
Minas Gerais- Brasil
emaildafrancisca@gmail.com
Eixo Temático 01- Prática Educativa e Educador Sujeito Pensante

Resumo

Este texto é fruto de reflexões como pesquisadora e professora com atuação na formação de professor e tem como objetivo principal analisar e refletir sobre a formação do professor, relacionando-a ao professor da modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA, mostrando no percurso histórico perspectivas de formação com algumas de suas características, chegando à atualidade frente às demandas da sociedade contemporânea. Esperamos que essas questões possam constituir em elementos para um diálogo que permita repensar e vislumbrar novos caminhos para a formação do professor na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras chave: Formação de professor; Educação de jovens e adultos.

Introdução

Este texto é resultado de leituras e reflexões realizadas durante os estudos em andamento na Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvidos pela autora, doutoranda na Faculdade de Educação - FAE e tem como objetivo principal problematizar sobre a formação do professor com ênfase para atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos .

Para isso, inicialmente faremos algumas considerações sobre a formação do professor, em especial o professor da Educação de Jovens e Adultos no decorrer do processo histórico; em seguida, abordamos sobre o movimento e os novos sentidos que emergiram em busca de configurar essa formação; por fim, pontuamos algumas reflexões que esperamos possam se constituir em elementos para um diálogo que permita repensar e vislumbrar novos caminhos para a formação do professor na Educação de Jovens e Adultos, visto que pensamos a educação como parte do existir do ser humano, numa visão existencialista e dialética de mundo e acreditamos serem os homens e as mulheres seres inconclusos, em permanente processo de construção de conhecimentos e de formação humana. No dizer de Freire: “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997, p. 55).

Abordagem do problema

No contexto das rápidas e várias transformações pelas quais passam as sociedades, os profissionais, neste trabalho representados pelos(as) professores(as), cada vez mais adquirem funções que a formação tradicional não dá conta. Como enfatiza Enguita:

Como qualquer profissional, ou como qualquer trabalhador, os docentes encontram-se com a inevitável evolução constante seja do que ensinam,[...] seja de como ensinam[...] como todo grupo profissional, o dos docentes se vê necessitado e empurrado para uma adaptação permanente.(1998, p.23-24)

E nesse cenário, a educação encontra-se diante de novas demandas que acabam por exigir não somente um novo modelo de formação para o (a) professor (a), como também um repensar da própria função docente.

Santos (1991, p.02) citando Pino (1980) relata-nos que na década de 80 a formação desse profissional voltou a ocupar lugar de destaque nos eventos científicos, já em vistas os projetos de mudanças para os cursos de formação de professores. E nessa retomada, dois pontos basilares foram muito pontuados nas discussões: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor (a) com as classes populares.

Porém no decorrer dos últimos 30 anos, se havia uma discussão enfática do caráter político, além da natureza técnica dessa formação, chegamos à atualidade ainda sem nenhuma proposta de formação que contemple as demandas da sociedade do século XXI. E se não há uma efetiva mudança nos projetos para os cursos de formação, essa lacuna encontra-se aumentada, pois segundo Santos:

No atual momento, no âmbito da política governamental de desaceleração do ensino de terceiro grau e de um proclamado interesse pelo ensino do primeiro grau, não existe espaço para a discussão sobre a formação do professor (1991, p.03).

As constantes mudanças que se incorporam à vida social se refletem nas salas de aulas não sendo fácil para o professor redefinir o próprio papel no contexto de atualidade, quando assistimos a velhos conceitos serem questionados e perdidas muitas das referências basilares do saber e da práxis docente. Essa situação impacta no professorado que acaba sentindo no cotidiano a subvalorização do seu trabalho.

E Villa (1998, p.30) afirma ser essa subvalorização do trabalho do professor um fator de resistência à mudança [...] sem dúvida, a área afetada pelos problemas não é só a do trabalho. É a figura do professor que está sofrendo um enfraquecimento, uma diluição; são seus contornos difusos, os que explicam, no fundo, o mal-estar indefinido [...].

Diante de um novo paradigma produtivo, deparamo-nos com a necessidade e a importância de ampliação desses debates, mesmo não havendo apoio do governo como seria esperado, para provocar a implantação de novas políticas de formação, superando o visível desgaste da atuação do professor na sociedade. Desgaste esse que se estabelece na esfera interna (entre os próprios professores), como no público receptor dessas ações. E o cerne desse desgaste pode estar na defasagem entre a preparação advinda da formação profissional e a realidade da atividade prática exercida.

Dado esse desencontro gerou-se a crise de confiança no profissional, sobre a qual Shon faz uma análise e aponta duas fontes para o dilema:

[...] em primeiro, a ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e em segundo, a consciência de zonas de práticas pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento (Shon, 2000, p.17).

Percebemos, então, claramente, a diferenciação preconizada pelo próprio processo formativo do professor, quando institui prevalência dos conhecimentos teóricos sobre as habilidades de usar esses conhecimentos na resolução dos problemas na prática. E desse modo assistimos a separação entre pesquisa e prática, entre ser pesquisador e ser professor, sendo o primeiro mais valorizado por considerá-lo produtor da teoria, cabendo ao segundo ser o aplicador/consumidor da teoria criada pelo primeiro.

Se esse é o contexto da formação do professor para o ensino regular, como pensar numa situação instituída e equilibrada de formação de professor para a modalidade da educação de jovens e adultos? Esta é uma provocação que insistentemente colocamos no centro das discussões que tratam sobre formar professor e/ou como desenvolver uma prática pedagógica para os sujeitos trabalhadores que acorrem a essa modalidade de ensino após longos anos de afastamento, de ausência de uma iniciação ou mesmo depois de repetidas tentativas fracassadas de acesso à escolarização.

Movimentos e Sentidos do Processo de Formação

O que temos assistido ao longo do tempo no nosso país são iniciativas que demonstram que a EJA esteve sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios. Nas palavras de Arroyo (2007, p.19), a característica mais marcante da EJA na atualidade é exatamente a busca pela configuração de sua especificidade. O fato de a EJA não possuir esse contorno definido gera “um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira. [...] um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação”.

Os professores que se propõem ensinar na EJA quase sempre não têm a qualificação para tal e ao atuarem desconhecendo as especificidades dela, impossibilitam que a alfabetização, conseqüentemente a escolarização, seja vista como um ato de

conhecimento, uma tarefa complexa, que exige competência, habilidades e saberes e, acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal fim.

Com olhar retrospectivo, encontramos no Brasil a Educação de Jovens e Adultos discutida de forma controversa e polêmica desde os primórdios, quando começou a ser pensada em relação ao ensino regular já com a inobservância das especificidades dessa modalidade de ensino.

Isso porque desde o período da colonização portuguesa quando os índios, primeiros habitantes e primeiros sujeitos da EJA, eram doutrinados somente para uma educação restrita à conversão para a fé católica pela catequese e pela instrução, vemos a alfabetização e a transmissão do idioma português apenas para servir como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. Fica evidente que nos espaços-tempo em que a referência à educação de adultos no Brasil é feita, os aspectos políticos e econômicos apresentam-se como elementos principais para justificar a ampliação da instrução pública para essa demanda de sujeitos .

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades desses sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade deles.

Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu próprio processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área.

Com o propósito de atuar na EJA, temos a necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. O público da EJA, no retorno aos espaços de educação formal, traz marcas das suas vivências de dificuldades, mas também marcas de esperança e possibilidades, que não devem ficar à margem do processo de construção do saber vivenciado na escola. É a marca da diversidade que ao longo do tempo converteu-se em diferenças e desigualdades.

Hoje o tema da diversidade está posto na sociedade: diversidade de gênero, de raça, de território. Essa diversidade caracteriza o coletivo da EJA. Desse modo, é imprescindível levar em conta essas especificidades quando se propõe a reflexão nessa modalidade de ensino, para não se correr o risco de um processo de uniformidade. Arroyo chama atenção para tal perspectiva:

Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. A pergunta que teríamos que colocar, que projeto de EJA seria sensível e daria conta desse movimento para reconhecer os diversos? Ou ainda, será que temos um projeto em que o diverso não aparece, em que todos somos iguais, em que todos somos filhos de Deus, todos somos cidadãos, todos somos EJA? Há muita reflexão que poderá fundamentar projetos de EJA que reconheçam, respeitem

e incorporem a diversidade sócio-educacional de gênero, território dos jovens e adultos populares. (ARROYO, 2007, p.18)

De acordo com Freire, na atualidade, a EJA é melhor percebida quando situada como Educação Popular, porque ela apresenta uma realidade que faz exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras quanto à compreensão crítica do que ocorre na cotidianidade do meio popular. Reside nesse ponto à importância de não se pensar apenas em procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados aos grupos populares, porque a educação popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. Para Freire, uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista é:

A de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele (Freire, 2010, p.17).

Com uma intensa participação nesse momento turbulento em favor da educação da população adulta, Paulo Freire realizou vários debates com perspectiva para atuação de uma pedagogia crítico-libertadora que inclui elementos filosóficos fundamentais como a dialogicidade, a leitura da palavra não dissociada da leitura do mundo, a importância do saber e da cultura do educando, o educando enquanto sujeito de sua história, levando em conta as experiências, as opiniões e as histórias de vida deles. E esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes.

O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos-trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou discutir seus direitos-, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na Educação Popular (Freire, 2010, p.16).

Em Pedagogia do oprimido, na crítica de Freire à educação bancária (denominação dada à educação tradicional), ele chama atenção para o papel do professor(a) que não pode se revestir de uma pseudoneutralidade para justificar postura tradicional. Acrescenta ainda que toda ação educativa é provida de intencionalidade, sendo esse um dos princípios da educação libertadora defendida por ele.

É ainda Freire quem nos diz que educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo. Segundo ele a relação professor-aluno para ser um ato de conhecimento demanda:

[...] entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, [...] assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. (Freire, 1981, p.40).

Esse posicionamento traz consigo também uma perspectiva política, relacionada à identidade cultural do educando no processo emancipatório de luta, na procura de diminuir o distanciamento cultural e social dele, vivente de um mundo letrado, na busca de seu espaço por uma vida melhor, que minimize a violência cultural da exclusão, da discriminação e da opressão.

A reflexão prática sobre a própria comunidade permite que o educando adquira uma nova visão de mundo que evolui da consciência ingênua para a consciência crítica. Nas palavras de Pinto, uma tradução do pensamento de Freire ao dizer:

[...] que se dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo. Nestas condições, ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação. (Pinto, 1991, p.84).

Para Paulo Freire educar é mesmo um ato político, um ato de criação e recriação, sendo, portanto, impossível falar em educação neutra. E exatamente pelo ato educativo ser político, é preciso atentar na formação de professores de jovens e adultos para o caráter desmistificador de realidade. “A educação de adultos, se nossa opção é democrática, não pode conviver com o discurso de sua neutralidade, que é o discurso de sua negação” (FREIRE, 2000, p.100). Por isso, ela é a que coloca ao educador, a tarefa de, ensinando conteúdos, ensinar-lhes a pensar criticamente.

E o processo de formação do professor para a educação de jovens e adultos permanece como um dos desafios postos para a educação brasileira, assim como para os próprios professores. Continuamos a conviver com a falta de preocupação e prioridade em relação às políticas públicas e as ações governamentais. E essa ausência provoca o desenvolvimento de uma imagem negativa em relação a si mesmo como profissional, na maneira como entendem (ou deixam de entender) os alunos e o modo como os tratam, em suma, uma situação que afeta o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em pobres e simples atividades, desprovidas de competência, causando prejuízo àqueles que a procuram.

Nas palavras de Moura (2001), vemos o clamor em favor da efetiva formação desse profissional, quando diz:

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos “zarolhos”, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira (2001, p.105).

Tal afirmação é possível, pois essa é a prática comum instituída no sistema educacional brasileiro e os resultados das avaliações, mesmo que passíveis de controvérsias, demonstram a precariedade do que vem sendo ofertado na educação aos jovens e adultos. A formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da EJA.

E para se pensar em uma política de formação de professor é necessário deixar claro o que entendemos por isso. E entendemos que ela se dá como um processo formativo contínuo que vai se compondo ao longo dos percursos de histórias de vida pessoal e profissional, concomitante às práticas de letramento escolar, familiar e sociocultural desses sujeitos.

E pensando educação, concordamos com o pensamento de autores, a exemplo de Tardif, que vê a educação como um processo de humanização, e o trabalho docente, porquanto, devendo contribuir para desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer a partir da necessidade e desafios que a prática social lhes coloca no cotidiano e não formar neles a mentalidade da submissão, a aceitarem docilmente práticas autoritárias que impõem seu silêncio, a introjetar que o seu pensar e modo de agir e compreender o mundo são inferior, descabido, errado.

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (Tardif, 2007, p. 13)

E na atualidade, não se concebe mais a formação do professor apenas pelo modelo da racionalidade técnica, pois dá a entender que o professor irá desenvolver uma prática desarticulada, visto que a teoria é de suma importância e seguida com rigor pelo professor durante sua prática. Creemos que essa perspectiva de formação para ação pedagógica pode levar o professor ao despreparo, sem que ele compreenda a realidade escolar, pois ela se apresenta muito diferente das teorias repassadas, que supostamente deveriam dar suporte para a solução de todos os problemas encontrados na escola.

Acrescentamos que, o profissional fatalmente irá se deparar com situações que não terão referenciais nos instrumentos e repertório construídos, porque as teorias se apresentam de maneira organizada e sistemática, mas na prática existem problemas diferentes daqueles apresentados pelos livros, principalmente na EJA em que ocorrem situações as quais nenhum manual será capaz de responder.

E diante desse panorama surge o modelo da racionalidade prática como novo modelo de formação, que por meio da reflexão e da pesquisa busca estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática pedagógica; tudo isso em razão de o modelo da racionalidade técnica não ser capaz de resolver o que não é previsível, o que não é regulado pela aplicação de regras predefinidas para alcançar resultados esperados.

E uma característica importante dessa racionalidade prática é chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou linha de desempenho como possibilidade para abertura de novas práticas. É o refletir na ação. Isso é o pesquisador do contexto prático, aquele que aprende a agir na ação. E essas reflexões ajudam no rompimento da dicotomia teoria e prática. E o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de experiências e saberes provenientes de sua compreensão e reorganização obtidas pela interlocução teoria e prática.

Depreendemos com isso a necessidade de formar professor que reflita sobre a própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e do profissional. E dessa maneira os cursos de formação de professor se organizariam com uma abordagem pedagógica onde as atividades de ensino aprendizagem atuariam na solução de problemas da própria prática profissional.

E quanto ao professor da EJA, é necessário possibilitar a ele a capacidade de refletir sobre sua atuação profissional, buscando entender como se apresentam os problemas da prática, já que nessa modalidade há uma diversidade de situações problemáticas relacionadas aos contextos social, político e econômico que estão diretamente imbricadas nos problemas da prática pedagógica em si.

É em Shon (2000) que encontramos a proposição de uma educação orientada pelo questionamento, com a prioridade de o professor refletir sobre a própria prática, o que leva a intervenções e mudanças. Para esse autor, a capacidade de questionamento e autoquestionamento são pressupostos para a reflexão: um permanente processo de procura do vínculo entre o que se pensa e o que se faz. Estaria aqui a metáfora da educação como libertação.

Em contrapartida sabemos que, refletir não é um processo rápido nem uma aprendizagem mecânica. E as palavras de Zeichner(1993, p.18) confirmam que “[...] a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores [...]” - o docente aprende com a própria experiência; conhecimento pela análise-, e complementa: “[...] ser reflexivo é uma maneira de ser professor.”

A prática pedagógica que acontece nessa perspectiva crítico reflexiva não é uma prática circunscrita ao seu contexto apenas, ela tem uma dimensão social maior que abarca também diferentes interesses e valores que a condicionam. Ou seja, também o contexto educacional e o social são questionados. Considerando ainda que as abordagens irem além das análises da escola X esfera econômica há uma integração também da cultura.

Conciliar escola e cultura tem se mostrado como uma das dificuldades para o efetivo trabalho pedagógico na EJA e assim argumentamos: se for com a perspectiva da dualidade escola X cultura a forma de organização do trabalho pedagógico, o professor terá apenas como compromisso o cumprimento do “programa” e não a formação de seus alunos. Predominará no processo ensino-aprendizagem uma cultura transmissiva e cumulativa, além de uma dicotomia entre o que se ensina na escola e o seu uso social, o que acaba por gerar uma aprendizagem que não forma sujeito autônomo, participante de um mundo em constantes transformações.

Nas palavras de Gadotti, não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. (2010, p.33)

Essa dimensão ampliada da prática pedagógica com perspectiva crítica se relaciona ao que Contreras (2012) coloca como sendo o estabelecimento de relações com as participações sociais, onde o professor estende suas atividades profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para uma mudança social e pública e ampliando o horizonte da compreensão crítica de sua atuação.

E mesmo com todo esse movimento envolvendo a formação do professor, estamos no século XXI e permanecemos em uma espécie de vácuo institucional para a formação dos professores da modalidade da EJA. Isto porque permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação.

Em pesquisa realizada, Soares (2006) demonstra que são raros os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA e conclui dizendo que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Nas demais licenciaturas, principalmente Letras, não há qualquer referência aos estudos na área.

Temos clareza de que a formação continuada é fundamental, mas a percebemos na realidade da nossa sociedade que ela se ressentida de uma base teórica sólida por parte dos educadores, esta adquirida através da formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos, sujeitos da prática pedagógica.

A ausência dessa política de articulação da EJA limitou os avanços na área, impedindo que ela garanta um atendimento à lei no sentido do respeito a um direito. Essa ausência é para Soares (1999), o que tem provocado instabilidade própria das oscilações políticas, configurando a EJA como um movimento que ora tende para a direção da inclusão social ora se define como mais um componente de exclusão.

Considerações Finais

A partir dessas leituras, podemos entender que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constituem razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar.

E para a EJA vemos que ela tem se constituído como um campo de práticas e reflexões que ultrapassa o limite da escolarização, abrangendo processos formativos diversos que visam desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, ética, cidadã até outras dimensões que não se restringem apenas ao espaço escolar.

E são muitos os desafios ainda a enfrentar e acreditamos que os maiores sejam: primeiro, configurar a EJA como um campo específico do direito à educação e, em segundo, o que diz respeito ao sistema escolar, pois que, romper com os paradigmas da escola regular é imperioso para dotar a EJA de qualidade quanto à profissionalização dos educadores na sua formação, capacitação e condições de trabalho.

É válido, portanto, reforçar que a ideia de um professor reflexivo e transformador deve ultrapassar os obstáculos que encontra no trajeto da mudança, acreditando na possibilidade de vencer as dificuldades encontradas, ou seja, as tentativas de inovação nas instituições educativas devem ser propostas, além de um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução a ser vivido por esse profissional.

Acreditamos na prática reflexiva como possibilidade real na vivência de uma prática pedagógica e a consideramos muito proficiente na construção de saberes, visto ser ela uma prática se apoia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

E com isso não haveria como dissociar teoria e prática. Passamos sim, a vê-las como aliadas e não como rivais. São elas na verdade, as duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, que se articulam no desenvolvimento formativo do professor, nesse estágio de mudança que vem caracterizando a profissão docente nos últimos anos. Ademais só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar, como nos revela Freire (1998, p.109): “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. O magistério em uma sociedade em mudança In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1981.

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

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOURA, T. M. de M. A (de) **formação do alfabetizador**: uma das causas pedagógicas jovens e adultos. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Versão final revista pelo autor. - 7. ed. - São Paulo: Cortez : Autores Associados.1991. Coleção Educação Contemporânea.

SANTOS, Lucíola L.C.P. **Problemas e alternativas no campo da formação de professores**. R. Bras. Pedag., Brasília, v.72, n.172, 318-334, sete./dez., 1991. Disponível: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RPEB/article/viewFile/475/485.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17.ed.revista- Campinas, SP: Autores Associados,2007.

SHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Reimpressão, 2008.

SOARES, L. J. G. (org.) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, J. F. de. **A formação do professor de EJA X Sucesso/fracasso escolar**. In: FREITAS, A. F. R. de. Resumos do II Seminário de EJA: Desafios e perspectivas na relação teoria-prática. Maceió: Secretaria Municipal de Educação/ DEJA, 1998.

TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional**, Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas:Papirus,1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas, Lisboa: Educa, 1993.

TRAJETÓRIAS AUTO/TRANSFORMATIVAS DOS DOCENTES DO IF FARROUPILHA CÂMPUS JÚLIO DE CASTILHOS

Silvia Regina Montagner
IF Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos/RS
Silvia.montagner@iffarroupilha.edu.br
Eixo: Prática educativa e educador sujeito pensante

Resumo

A presente investigação configura-se num estudo com docentes em formação continuada que participam do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada - PROEJA FIC, tendo em vista a reconstrução de suas caminhadas, enquanto profissionais reflexivos e transformadores de sua própria prática. Sob esta orientação, esta pesquisa visou investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada e utilizou das narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa-formação com os docentes que atuam no PROEJA FIC. Diante disto, propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com interfaces na pesquisa participante com intersecções no processo da pesquisa-formação e no de desenvolvimento profissional, os quais foram sistematizados em um diário reflexivo e nos registros das falas, o entendimento das análises segundo Bardin (2004) no intuito de verificar quais os caminhos da trajetória docente que podem ser significativos e presentes nas narrativas acerca da auto/trans/formação em busca do Ser Mais. Os coautores da pesquisa com os quais dialoguei são 8 docentes, 4 do sistema municipal de ensino de Tupanciretã e 4 Instituto Federal Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos. A pesquisa buscou aporte nas narrativas e na formação continuada e, assim, procurou estabelecer um diálogo com inúmeras referências sensíveis ao ser professor, que permeiam o trabalho, o que visa contribuir na análise dos movimentos de formação e nas trajetórias profissionais como um caminho de (re)construção docente. Assim, apontou para um potencial emancipador pelo olhar sobre nós mesmos, sobre a docência, a vida e a profissão da pessoa do professor, em especial quando construído o diálogo problematizador e reflexivo pela formação continuada, como foi o caso do PROEJA FIC.

Palavras-chave: Trajetórias; Docentes; Auto/trans/formativas.

Introdução

O desenvolvimento deste estudo constituiu-se da análise das narrativas no espaço da formação continuada com quatro docentes do sistema municipal de Tupanciretã e quatro docentes do Instituto Federal Farroupilha câmpus Júlio de Castilhos, todos envolvidos no Programa Nacional de Educação Profissional de Educação Básica - PROEJA FIC. As narrativas auto/trans/formativas foram constituídas a partir da sistematização dos percursos na carreira docente, que buscam na infância, no tempo

de escola, na escolha do curso, durante a formação inicial, o significado de ser professor e de sua prática docente com interfaces nos saberes que nos formam e nos transformam no decorrer de nossas vidas.

A escuta das narrativas buscou relacionar o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal e a relação da construção da identidade e dos saberes pertinentes à formação dos docentes.

A partir das experiências construídas ao longo da vida, as narrativas transitam entre o vivido, o passado, o presente e as projeções para o futuro. Com estes relatos, potencializam-se questionamentos da função que exercem e, por meio da convergência destes saberes, a possibilidade de transformação conforme sinaliza Tardif (2002).

Cabe aqui apresentar questões que me inquietam como Pedagoga, com o intuito de aprofundar a problematização da presente pesquisa, a saber: Como aprendemos a ser professores? Que relações são estabelecidas entre as narrativas auto/trans/formativas e o processo de formação e auto-formação no contexto da prática docente no PROEJA FIC?

Estas indagações que orientam o trabalho de pesquisa articuladas com pressupostos epistemológicos e metodológicos, demarcam os objetivos do projeto e, também se constituem enquanto pesquisa-formação, centrada na análise e sistematização das narrativas, as quais buscam entender as nuances da constituição do ser professor pelos processos de formação continuada.

As narrativas das trajetórias docentes ficam expressas nos sujeitos, suas experiências, seus saberes, sua subjetividade e singularidade como princípio de conhecimento de si, por meio do ato de revisitar as lembranças; e, ao narrá-las, estas poderão evidenciar os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida e a sua história auto/trans/formativa.

Neste sentido, Josso (2007, p.413), coloca-nos que: “as narrativas centradas na formação, ao longo da vida, revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular, plural, criativa e inventiva do pensar, do agir, e do viver junto”.

Com as narrativas auto/trans/formativas buscou-se compreender os processos de constituição dos saberes docentes e os processos de desenvolvimento pessoal, para considerar o professor o construtor da profissão e o próprio sujeito de sua história, capaz de refletir e produzir o seu próprio ofício. Para NÓVOA (1992) existe um grande desafio que está na:

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (pág. 27).

Assim, compreendo que os saberes pertinentes à profissão docente, necessitam da interferência pessoal que se adquire a partir das experiências significativas que deixam marcas ao longo de uma carreira em educação.

A investigação recorreu às narrativas e à formação continuada para estabelecer um diálogo entre o PROEJA com autores como Freire (2007) pelo viés do politizar-se na ação-reflexão, Tardif (2002) e a gama de saberes pertinentes à formação e ação docente, e Nóvoa (1992) e a organização do trabalho docente. Esta possibilidade de análise dos movimentos da auto/trans/

formação e das trajetórias de vida, como um caminho de (re)construção docente, indica um potencial emancipador pelo olhar sobre nós mesmos, sobre a docência, a vida e a profissão, sempre considerando os contextos sócio-histórico-culturais de cada época e local.

O docente analisa e reavalia sua prática docente, concomitantemente com sua atividade profissional, por meio de um processo que resignifica de modo contínuo e progressivo suas histórias – passado, presente e perspectivas futuras. É preciso compreender o entrelaçamento entre a realidade social, as histórias de vida e a formação de professores; ou seja, os espaços de formação se constituem como um momento de expressão das experiências de vida e formação, como um expoente de construção coletiva, dialógica e intersubjetiva, não obstante cada um(a) seja o sujeito da sua auto/trans/formação. Para Freire (2005, p.79) “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A pesquisa apresenta interfaces com a pesquisa-formação que contribui para a formação dos sujeitos, no momento em que realizaram reflexões sobre seu percurso de vida. Neste sentido, pretendeu-se verificar quais os caminhos da trajetória docente que se entrecruzam e se revelam em suas práticas no PROEJA FIC, por meio de problematizações que surgiam durante os encontros de formação, na busca de uma relação a partir da análise dos registros das narrativas docentes.

Com isso, pretendeu-se uma análise mais complexa, capaz de refletir sobre o educador e o processo de sua auto/trans/formação, para assim trilhar caminhos e possibilidades que os desafiem na prática pedagógica em busca do Ser Mais.

Vale lembrar que o problema de pesquisa buscou investigar as relações que são estabelecidas nos processos de entrecruzamento da formação continuada com os docentes no PROEJA FIC enquanto aprendentes e transformadores de suas práticas.

O objetivo geral desta pesquisa buscou investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada e utilizou das narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa-formação com os docentes que atuam no PROEJA FIC.

Dentre os objetivos específicos foi possível: compreender os diferentes processos auto/trans/formativos que os docentes que atuam no PROEJA FIC aprendem e são necessários à prática docente.

Outro objetivo que almejou a pesquisa foi à possibilidade de investigar como os docentes que atuam do IF Farroupilha nas turmas de PROEJA FIC caracterizam seus processos de aprendizagem no exercício da docência, para desvendar quais saberes subsidiam sua prática pedagógica e como foram construídos em sua trajetória profissional. Para tanto, também foi necessário compreender os processos auto/trans/formativos individuais vividos pelos docentes PROEJA-FIC. Tudo com vistas a elucidar como a articulação destes conhecimentos e saberes melhora a ação docente.

Neste sentido também foi possível compreender que estas mudanças nos processos de formação contribuem para uma prática pedagógica diferenciada com a Educação de Jovens e Adultos/PROEJA FIC.

Desenvolvimento

A presente investigação parte das narrativas auto/trans/formativas com professores do sistema municipal e federal de ensino que atuam no PROEJA FIC. Os encontros de formação continuada e a análise das narrativas individuais se deram com vistas à reconstrução de suas caminhadas como professores: profissionais capazes de repensar(-se) e transformar sua própria prática.

Assim algumas peculiaridades acerca da construção da identidade do ser professor estão imbuídas em constante processo de transformação para que se possa refletir sobre si mesmo-humano que contribui para o processo de humanização a que se propõe a educação.

Consideramos que a identidade profissional do ser/fazer professor está em constante construção, tratando-se do momento em que este busca novos conhecimentos, busca consciência de sua condição de inacabado, como revela Freire (2005, p.84): “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”. Assim, instaura um sentimento de busca constante de novos conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios, característico ao universo dos profissionais da educação.

Com este pensamento de refazer-se, reinventar-se constantemente, por meio das auto/trans/formações continuadas, permanentes e inacabadas, o docente pode estar em constante diálogo e reflexão; e em busca não apenas do saber, mas também do fazer, no ponto em que cada vez mais se insere na ideia da busca pela ação-reflexão no seu dia-a-dia e que tenha como objetivo um saber mais e um fazer melhor. Zitkoski (2008, p 381), nos coloca que:

Esses impulsos, enquanto motores da história (são únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto, visando à superação de todas as situações limites que vai nos oprimindo, enquanto seres em busca do próprio “ser mais”.

Os processos de escolarização devem acontecer, no momento em que os educadores conseguem refletir e intervir na própria prática por meio de um processo, de ação e de reflexão dialógica e cooperativa, de indagação e de experimentação, e assim aprendem e ensinam concomitantemente, reconstruem e desenvolvem seu próprio conhecimento, caracterizados por saberes específicos da sua profissão.

Freire (1996, p 25), nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Revela-nos, portanto, que, ao possibilitar momentos que instiguem

a criticidade do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem juntamente com seu educador, certamente sua prática vai ser diferenciada e contextualizada, pertinente ao contexto, permitindo que ao “ensinar” se “aprenda” constante e permanentemente.

A construção do ser/fazer professor realmente exige da pessoa que se propõe a viver como professor, ir se tornando capaz de gerar conhecimentos que transformem sua realidade, um compromisso pessoal e social de cunho politizado, que, mesmo

que de maneira sutil, deve existir e urge se instaurar cada vez mais de forma intencional e comprometida.

A reflexão sobre os significados que o faz pessoa e educador, sua subjetividade de educar, é nutriente para sua felicidade e para a sua aprendizagem, o qual deverá sempre buscar recursos para ser melhor no exercício de sua docência, com sensibilidade, coerência e criticidade.

Esta investigação buscou, desta maneira, possibilidades em discutir, pensar nos espaços de auto/trans/formação continuada, inacabada e permanente, como campo fértil de pesquisa e, como coloca Larrosa (2002, p.20): “a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, considerando-se a experiência como algo significativo que “nos acontece, nos toca”, como crenças, valores, desejos, medos, portanto, atos de possibilidades humanas, ou seja, o inédito-viável que ao nos tocar vai propiciando condições para que nos auto/transformemos permanentemente.

Ainda nesta perspectiva, lembra Barcelos (2007, p.175): “formação e experiência são irmãos inseparáveis”; neste sentido, a formação continuada configura-se num campo de possibilidades diversas para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos para a integração curricular, o que constituirá a cultura de debate coletivo necessário à educação, principalmente na modalidade de ensino que contempla a Educação de Jovens e Adultos – EJA e o PROEJA FIC, com a peculiaridade de tomar o trabalho como princípio educativo, para articulação entre o científico, o técnico, o social, o cultural e o humano em todas as suas dimensões.

Considera-se o educador como o sujeito da ação-reflexão-ação, na ação e pela melhoria desta, ao passo que permite valorizar suas experiências pessoais e profissionais. E, assim, consegue (re)significar seus saberes e atribuir novos significados à sua prática, na medida em que compreende, apreende e enfrenta os desafios postos à atividade docente, no caso sempre tendo presente as especificidades das educabilidades no PROEJA FIC.

Tal apreensão só se torna possível em uma perspectiva investigativa que convirja com Freire (1996, p.85) no sentido de: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Nos encontros de formação continuada, a pretensão era envolver o grupo de professores do PROEJA FIC, de forma que relatassem suas experiências profissionais e pessoais, sua caminhada na docência e, ao mesmo tempo, que se sentissem integrados com a proposta do programa em discussão.

Questões como essas nos fazem pensar uma prática que, inserida na proposta, que se torna indispensável às reflexões do grupo sobre as ações e que avaliem e (re)avaliem o trabalho e, desta forma, saia diferente de como entrou, num processo dialético de auto/trans/formação constante, pois inacabada e dinâmica como a vida dos seres humanos que se sabem como tais. Aliás, o que percebo é o empenho dos professores durante os encontros de formação como resultados sensíveis que configuram uma mudança no perfil do grupo e nas perspectivas do PROEJA FIC.

Este diálogo que os professores se propuseram fazer, durante os momentos da formação continuada, leva à constante procura pelo entendimento das vivências que os educandos têm de escola e sobre como trabalhar com os muitos saberes, transformando a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, num constante devir que desafia a todos a seguir (re)

aprendendo. Por isso que a formação continuada na perspectiva de reflexão e discussão é imprescindível à prática docente de hoje para os educadores e educandos em constante interação.

Novamente é Barcelos (2009, p.16) quem nos lembra: “Como seres inacabados, somos capazes também da invenção e (re) invenção deste processo de devir que é a viabilização de nossa existência no e com o mundo”. Neste sentido, não estão o professor e seus educandos inseridos no mundo, mas são o mundo e capazes de refletir sua existência nesta condição.

É esta mescla de sentimentos, emoções e ações que movem educandos e professores que atuam/trans/formam o educador, que está em constante processo de reinvenção e de transformação de si mesmo e das suas aprendizagens e práticas educativas. E este vir a ser diferente é também o que move o trabalho - e a auto/trans/formação permanente - dos educadores do PROEJA FIC.

Os encontros de formação foram momentos de estudos e indagações, sempre pela prática do diálogo curioso, problematizador e reflexivo, como considera Freire (2007, p.120):

(...) estudar é também e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

Desta maneira, em todo processo de auto/trans/formação continuada, faz-se necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional e ter como referência os saberes docentes, o reconhecimento e a valorização dos mesmos, bem como a sua importância no exercício da profissão professor. Evidencia-se que a reflexão acerca das experiências docentes na escola é o que fundamenta a própria formação, emergindo daí as “temáticas geradoras” com cuja realidade os diálogos e as reflexões foram mediatizadas e construídas. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reorganiza o aprendizado, faz descobertas, constrói uma nova perspectiva de auto/trans/formação continuada, intersubjetiva e dialógica, com um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente, pessoal e profissional, no percurso de suas trajetórias.

Conforme Bolzan (2009, p.16): “o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade.” O professor que tem sua base alicerçada na reflexão sobre sua atividade, pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano; o caminho é desconstruído-reconstruído, e consolidado em um processo dialógico de constante repensar-se, enquanto mediador das transformações que ocorrem ao longo de uma vida profissional, educadores, principalmente para os que atuam no PROEJA FIC, uma vez que sempre vem tramada com a dimensão pessoal e social.

A partir das vivências, é na escola que se colocam em prática as convicções, os conhecimentos, as competências e o profissionalismo. A internalização dos saberes construídos não se resume a uma atividade técnica, mas na compreensão da prática e na transformação da mesma, como este diálogo buscou oportunizar.

Esta transformação acerca da prática docente, permite ao professor a possibilidade de (re)construção e desenvolvimento

da sua subjetividade, que é fundamental para a construção das habilidades e competências necessárias para o ser educador, conforme narrado por uma das professoras participantes da pesquisa: “...então é essa revisão constante, tu nunca tá formado, pronto, tu pode fazer Mestrado, teu Doutorado, tua Pós... mas a nossa própria profissão ela é em formação constante, tu tá sempre aprendendo” (P3).

Os encontros de auto/trans/formação docente, permanente e inacabada, se tornam um fator essencial para a qualidade da educação, ou seja, produz com maior segurança uma mudança na sua prática pedagógico-política com os educandos. Este educador, em constante auto/trans/formação, está sempre em processo de desenvolvimento e de (re)construção do conhecimento e das suas práxis educativas. Ilustram estas perspectivas as palavras da professora de Língua Espanhola e Português: “É gratificante, tu aprende um monte de coisas com eles e tu cresce também na profissão, daí a agente vê que não é um ser acabado, tá sempre aprendendo” (P 3). O sentido que confere aos acontecimentos significativos de sua vida pessoal e profissional o faz refletir sobre sua própria prática para afirmá-la ou refutá-la, mas sempre dinâmica e passível de transformações dialéticas, entrecruzadas num permanente e inacabado vir-a-ser.

Nóvoa (1995, p.38) refere-se à carreira de professor como: O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Os docentes preocupados com que todos os educandos aprendam, procuram repensar e transformar constantemente sua maneira de ensinar ou mediar aprendizagens significativas. As oportunidades de encontros quinzenais para a formação continuada oportunizam trocas, relatos de experiências, vivências e a busca permanente do trabalho integrado: um grande desafio para o educador crítico de sua própria prática.

Metodologia

Os caminhos investigativos deste trabalho apresentam intersecções com a pesquisa-formação, no intuito de verificar quais os caminhos da trajetória docente que podem ser significativos e presentes nas narrativas acerca da auto/trans/formação em busca do Ser Mais.

O grupo de 4 sujeitos do sistema municipal era heterogêneo no tange à experiência em sala de aula, uma vez que 3 possuem mais de 20 anos de docência e atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e uma professora com de 12 anos de docência na educação básica.

Também integrantes da pesquisa 4 docentes do Instituto Federal Farroupilha que atuaram nas turmas de PROEJA FIC no período de 2009 a 2012, foram convidados a participar. O que proponho com este estudo é investigar os caminhos e trajetórias docentes nos momentos da formação continuada a partir das narrativas auto/trans/formativas dos docentes que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e

Esta pesquisa de abordagem qualitativa com interfaces no processo da pesquisa-formação e no desenvolvimento profissional utilizou da análise do discurso com aporte de Bardin (2004), com vistas às possibilidades presentes nas narrativas. Neste sentido buscamos aproximações entre as narrativas, que apontavam para a emoção e o sentimento como características desta categoria de análise.

Resultados

Este diálogo que os professores se propuseram fazer, durante os momentos da formação continuada, leva à constante procura pelo entendimento das vivências que os educandos têm de escola e sobre como trabalhar com os muitos saberes, transformando a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, num constante devir que desafia a todos a seguir (re) aprendendo. Por isso que a formação continuada na perspectiva de reflexão e discussão é imprescindível à prática docente de hoje para os educadores e educandos em constante interação.

Os encontros de formação foram momentos de estudos e indagações, sempre pela prática do diálogo curioso, problematizador e reflexivo, como considera Freire (2007, p.120):

(...) estudar é também e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

Desta maneira, em todo processo de auto/trans/formação continuada, faz-se necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional e ter como referência os saberes docentes, o reconhecimento e a valorização dos mesmos, bem como a sua importância no exercício da profissão professor. Evidencia-se que a reflexão acerca das experiências docentes na escola é o que fundamenta a própria formação, emergindo daí as “temáticas geradoras” com cuja realidade os diálogos e as reflexões foram mediatizadas e construídas. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reorganiza o aprendizado, faz descobertas, constrói uma nova perspectiva de auto/trans/formação continuada, intersubjetiva e dialógica, com um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente, pessoal e profissional, no percurso de suas trajetórias. O professor, durante a narrativa que questionava como que ele se descobriu querer ser professor, sinaliza no fragmento:

[...] eu acho que se descobrir professor é fácil, atuar como professor é um pouquinho mais difícil, porque tu começa de uma maneira, aí quando tu vai repetir o mesmo conteúdo pra outra turma tu vai ter que abordar de outra maneira diferente. E aí se tu sair de uma modalidade de ensino e entra numa outra modalidade tu tem que usar um artifício diferente, então hoje se alguém chegar e disser: - ah tu continua dando aula! Sim, eu continuo dando

aula, mas aquela aula que eu dava em 2002 com certeza não é a mesma que eu dou hoje [...] (Prof. Agrônomo).

A gama de significados nos remete a Tardif (2002) e a possibilidade que os saberes pertinentes à docência podem corroborar na capacidade do professor repensar sua prática em termos de que conteúdos e que maneira revisitá-los em suas aulas.

Conclusões

“De vez em quando me dá umas coisas em mim assim, ah vou ter que parar de dar aula, fazer outras coisas mais fáceis né, que dar aula é difícil não é fácil, embora que muita emoção, muitos altos e baixos as vezes né mas eu acho que talvez, não vou falar que é a melhor profissão do mundo né mas de fato que é mais assim que envolve mais o emocional.”.(Prof. Economia)

Acompanhar as buscas, anseios e sentimentos que se entrecruzam e se entrelaçam com o fazer pedagógico sinaliza para a importância que os momentos de “formação continuada” exerceram sobre o ser/fazer professor no que tange para a socialização dos saberes apreendidos e/ou (re)construídos no cotidiano da escola. Neste sentido, a complexidade em oportunizar espaços para que trocas, reflexões e diálogos existam cada vez mais no cenário das políticas voltadas à educação e sua necessidade constante de atualização e ressignificação.

Falar em paixão, sentimento tão subjetivo e inerente ao ser humano, envolvido no ato de educar, nos remete a Freire (1996), em que o sentido de ensinar, se é que há um sentido, é oportunizar ao outro a possibilidade de ver e pensar outras possibilidades e visões de vida, de mundo, para que estes possam perceber que novas formas de ser, pensar e agir se move pela paixão e curiosidade em dar sentidos à pessoa professor. “O educador deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

O diálogo é uma dimensão e componente primordial para uma reflexão (re)construtiva do papel e da auto/trans/formação do professor na atualidade. Acreditamos, assim como Freire (2007), que estudar é refletir sobre a prática, e esta dialética leva para uma melhor compreensão da mesma, muitas vezes levando a mudanças que a tornam mais humana e emancipatória. Portanto, quem se envolve com o ato de estudar (e aprender, simultaneamente), a ação pedagógica para melhorá-la não pode afastar seu cotidiano investigativo da realidade do contexto de sua profissão. Afinal é no contexto que tais reflexões (e ações) tornam-se vivas e experimentadas.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2004.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ªed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7a. ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Cortez, 2002

BARCELOS, V. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3ªed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2004.

BOLZAN, D.. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2ªed. Mediação, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, in FREIRE e SHOR. **Medo e Ousadia**: o cotidiano na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE. A. M. In STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ªed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7a. ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46a. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

GOODSON, I. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de Professores**. 2º Ed. O ciclo de vida profissional dos professores. Portugal: Porto Editora, 1995.

GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V.. **Educação de Jovens e Adultos**: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Artigo Educação. Porto Alegre/RS. Ano XXX, n.3. set.dez. 2007.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LIBÂNEO, J. C.. Organização e gestão da escola teoria e prática. 3ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Cortez, 2002.

DISCUTINDO OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sonia Azevedo de Medeiros
Secretaria Municipal de Educação
Rio Grande do Norte, Brasil
soniamedeirosjs@hotmail.com

Marecilda Bezerra de Araújo
Secretaria Municipal de Educação
Rio Grande do Norte, Brasil
marecilde@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir os motivos da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos que busca demonstrar a realidade do público da EJA e a situação das escolas que sofrem pela evasão escolar e tem por objetivo enfatizar os principais motivos que levam a essa evasão, destacando ainda o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, assim como os aspectos que a norteiam. Diante de uma análise realizada com base em uma pesquisa bibliográfica e de campo, desenvolvida em uma determinada instituição escolar, localizada no município de Jardim do Seridó, RN, constatou-se então a necessidade desse público específico em serem percebidos nos seus objetivos, peculiaridades e anseios, assim como o desejo de se sentirem incluídos na sociedade e na escola. Nesta perspectiva, as análises se basearam nos estudos de Freire (2002), Hoffman (1995), Yin (2005), Souza (2007), entre outros, embasando essa problemática procurando assim, destacar os pontos que fazem a diferença nas escolas que oferecem esta modalidade de ensino, demonstrando quem são esses alunos, qual a metodologia que é utilizada pelos professores e pelas escolas, as reais causas da evasão, e ainda, apontando princípios que podem ser realizados para contornar essa realidade, sugerindo então, uma reflexão sobre a realidade encontrada. Destaca-se ainda as possíveis contribuições para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, as metodologias inovadoras acrescidas de recursos metodológicos diversificados e eficientes, a presença de uma formação continuada para docentes, as motivações para os alunos, o envolvimento das famílias e muito mais.

Palavras- chave: Educação de Jovens e adultos. Evasão. Realidade.

INTRODUÇÃO

Será discutido no presente trabalho, a evasão escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos mostrando como é um desafio para professores e todo corpo escolar, pois seu público alvo trata-se de pessoas que por algum motivo não puderam estudar ou concluir seus estudos e, desta forma, deixaram de frequentar a escola ocorrendo assim à evasão escolar.

Buscando entender melhor esse contexto, foi elaborada uma pesquisa no intuito de descobrir os motivos que levam à evasão escolar nesta modalidade tendo como local de pesquisa uma escola estadual, situada na cidade de Jardim do Seridó, tentando dessa forma contribuir para essa problemática tão presente na escola.

Para realizar as coletas de dados, foram necessários alguns objetivos para embasar o trabalho, dentre eles: analisar os diversos fatores que norteiam a evasão escolar de jovens e adultos na modalidade, procurando esclarecer à escola a respeito da importância de se conhecer essa realidade, obter uma visão a respeito da evasão escolar no sistema do ensino para jovens e adultos, compreender os problemas e as causas do abandono escolar e sugerir melhorias para amenizar esse problema.

Sendo assim, ao desenvolver práticas educativas mais pertinentes e úteis às pessoas adultas que procuram essa modalidade, pode-se compreender melhor como as atividades, os comportamentos dos alunos e da escola se articulam e interagem.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADES E DESAFIOS

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos, como também para aqueles que não tiveram acesso à escola de alguma forma. No tocante a esta modalidade de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), em seu artigo 37º § 1º diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Os estudantes que frequentam a EJA trazem consigo as marcas de quem almeja entrar no mercado de trabalho, autoestima e segurança pelo fato da aprendizagem, como também a inclusão na sociedade. Um sujeito pleno de experiência de todo um mundo que o rodeia, buscando na EJA a melhoria, a qualidade de vida, o acesso à cultura e ao conhecimento, e a conquista da cidadania.

Nesse entendimento, pode-se dizer que as funções da EJA, tem uma amplitude bem maior que a das outras modalidades de ensino, de uma vez que, propõe-se a repor conhecimentos perdidos a uma população que de alguma forma, estava fora da escola e ainda, prepará-la para beneficiar seus educandos destes conhecimentos. O que na prática seria inserir este educando no mundo contemporâneo, com todas as suas habilidades e competências desenvolvidas para atuar nesta sociedade do

conhecimento que requer um cidadão apto para dominar as diversidades nela presentes.

2.1. A IMPORTÂNCIA DA MODALIDADE EJA PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO

A educação possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, com vistas a um nível técnico e profissional mais qualificado, representando ainda uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho e o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.

Planejar esse processo é uma grande responsabilidade social e educacional, cabendo ao professor no seu papel de mediar o conhecimento, ter uma base sólida de formação. O principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é de auxiliar cada indivíduo a se tornar tudo aquilo que ele tem capacidade para ser.

Sendo assim, o processo de educação no indivíduo tem três dimensões sendo estas: a individual, a profissional e a social. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão, todos precisam se atualizar. No social (sendo este, a capacidade de viver em grupo), um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece. (IRELAND, 2009, p. 36).

Sem escolarização elevada, a qual oportunizará as ferramentas mínimas para uma boa qualificação profissional, fica difícil para as camadas populares adentrarem no mercado de trabalho formal. Esses discursos, portanto, são indicativos de que os membros da camada popular acreditam que à escola cabe, como função social, ajudá-los na inserção ao mercado de trabalho.

De acordo com Souza (2007, p. 80)

a concepção dialógica, o homem é pensado e educado tendo como pressuposto a sua cultura, a sua prática social; ele é visto como sujeito que se constrói como tal à medida que pensa o seu contexto; na educação o homem é considerado como sujeito do conhecimento, portanto não o único; o processo de ensino aprendizagem é desenvolvido com vistas à superação da relação entre opressores e oprimidos.

Existe, portanto, uma coisa que os alunos precisam quando retornam à escola, onde muito mais do que o conhecimento, eles necessitam de motivação. É necessário orientar o analfabeto a aproveitar todos os seus conhecimentos e trazer para a realidade da sala, esse conhecimento que está no próprio educando, só é preciso saber como colocá-lo para à tona e assim, desenvolver uma educação com qualidade para todos.

De acordo com Gonçalves, (2003, p.189).

Não se sustenta mais um modelo docente, para o qual as propostas educativas tratam os educandos com indiferença quanto ao seu contexto vital, quanto ao modo cotidiano com que eles têm acesso aos saberes de sua vida e de seu interesse, quanto ao grau de amadurecimento de suas capacidades perceptivas e comunicativas. O trabalho educativo voltado para acompanhar o desempenho dos educandos nos caminhos do aprender, talvez seja, no presente, uma das tarefas mais humanamente gratificantes e próximas da nossa extraordinária aventura capaz de desvelar os segredos da terra e do que a vida inventa.

Nessas aprendizagens, se faz necessário rever os saberes escolares apropriados à vida adulta, as habilidades de leitura, escrita, comunicação, cálculo, os saberes científicos sobre a natureza e a sociedade, mas, que esses conteúdos não sejam tratados nas turmas de EJA, de maneira infantilizada.

Essa atenção cuidadosa ao outro, pode significar a construção de uma perspectiva inovadora e construtiva nas relações educativas. Esse novo olhar dedicado aos educandos requer do professor um dos saberes assinalados por Morin (2001, p.15)

ensinar a condição humana” onde ele esclarece que a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino, pois o ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano.

Sendo assim, acredita-se na concepção de que ensinar não é somente transferir conhecimento e na crítica aos processos pedagógicos que deixam o professor na posição de transmissor desse conhecimento, propõe-se uma mudança da relação professor-aluno.

Portanto, o educador pode adotar uma relação horizontal, de igualdade, onde prevaleça na abordagem dos conteúdos, a realidade e a problematização dos saberes dos alunos e dos saberes escolares. Essa relação deverá ser pautada tendo como princípio, o diálogo na construção do conhecimento.

2.2. EVASÃO NA EJA: ALGUMAS INDAGAÇÕES

A evasão escolar é sem dúvida um desafio para as escolas e para os professores e essa realidade não tem sido diferente na EJA. Estatísticas mostram que crianças, adolescentes e adultos, deixam a escola por diversos fatores e quando decidem retornar aos estudos, muitas vezes estão com idades defasadas e, mais uma vez, acontece à evasão.

Tendo em vista essa problemática, o objetivo deste trabalho é enfatizar as causas da evasão de uma escola de Educação de Jovens e Adultos, coletando dados junto a secretaria da escola (coordenação, supervisão, professores, diretor) e alunado, aplicando questionários e comparando as fichas de matrículas dos alunos. Dentre os entrevistados, contabilizamos no total, seis pessoas representando o corpo da escola.

Para Szymanski, (2002, p. 27), “a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como ‘perda de tempo’, pois eles propiciam informações importantes”. Dessa forma, pode-se chegar a um diagnóstico preciso da real causa da evasão e que fatores podem contribuir para amenizar esse problema. Todo esse contingente de jovens e adultos que hoje estão fora da sala de aula, um dia sentirão as consequências da falta de escolarização, seja pela necessidade do dia-a-dia, seja por exigência do mercado de trabalho por um diploma.

Sendo assim, acredita-se que a EJA é o ponto de partida para esses alunos que buscam o que há de melhor, a oportunidade de estudar, adquirir mais conhecimentos e assim, ampliar suas possibilidades de aprendizagens, garantindo melhores empregos e aumento salarial.

RECURSOS METODOLÓGICOS: BUSCANDO TRAÇAR OS CAMINHOS DA EVASÃO

Ao realizar as visitas à escola, buscou-se conversar com os funcionários, especialmente com a gestão, coordenação e professores que atuam na EJA. O objetivo desta conversa inicial seria descobrir e/ou elencar alguns pontos fragilizados na escola. Nessas percepções, ressaltaram que a evasão escolar na EJA ainda é um problema eminente e que, apesar de se tentar melhorar tais índices, pouco se consegue modificar de tal realidade.

Diante das observações e entrevistas preliminares, buscou-se com a proposta de intervenção socioescolar, discutir os Motivos da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos, e assim traçar os seguintes objetivos:

GERAL

Analisar os diversos fatores que norteiam a evasão escolar de jovens e adultos na EJA, procurando esclarecer à escola a respeito da importância de se conhecer essa realidade.

ESPECÍFICOS

Obter uma visão a respeito da evasão escolar no sistema do ensino para jovens e adultos;

Compreender os problemas e as causas do abandono escolar;
Sugerir melhorias para amenizar esse problema.

Sendo assim, optou-se por trabalhar com a aplicação de questionários, comum a breve pesquisa bibliográfica ancorada pela definição de Gil (1999, p. 42) como sendo:

o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Dentro da perspectiva da pesquisa, serão utilizadas entrevistas, que deverão ser fontes essenciais de informação, portanto, buscou-se nesse processo que o respondente possa sugerir outras pessoas e/ou outras fontes de evidências. Corroborando assim com a fala de Yin (2005, p. 117) “quanto mais o respondente auxiliar, mais o papel dele se aproximará do papel de um informante, deixando de ser o de um mero respondente”.

A entrevista abordou o supervisor, coordenador, professor, diretor e aluno, para identificar as causas da evasão e que medidas podem ser tomadas. A intervenção foi bem sucedida, podendo-se então serem discutidas as análises dos dados colhidos.

3.1 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante da aplicação dos questionários, encontraram-se algumas respostas interessantes que merecem ser destacadas. No tocante a primeira, procurou-se entender o que levava os alunos a desistirem das etapas dos programas de alfabetização de jovens e adultos.

O corpo pedagógico (diretor, coordenador, supervisor e professor) ressaltou que: “um dos motivos que levam a essa desistência são: oferta do mercado de trabalho, a falta de interesse, gravidez no período escolar, falta de estímulo familiar e da escola e o não acompanhamento do ritmo escolar”. A este respeito Hoffmann (1995, p. 47) diz que

O aluno não aprende porque não tem oportunidade de revelar o que pensa, discutir suas ideias, elucidar suas dúvidas! E somente uma resposta aponta a necessidade de se repensar a formação dos professores: o professor apresenta falta de conhecimento quanto a questões de aprendizagem.

A segunda pergunta elenca qual motivo leva os alunos a escolherem essa modalidade de ensino. Os alunos (1 e 2) destacaram que buscam na EJA a oportunidade de concluir os estudos, prestar o vestibular, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), concursos, chegando assim a um meio de vida melhor.

Dando continuidade ao questionário, com a terceira pergunta, foi destacado qual seria a melhor maneira de ensinar alunos do EJA. Obteve-se como resposta do corpo pedagógico o seguinte: através de pesquisas, trabalhos em grupo, seminários, aula passeio, entrevistas, dentre outras.

Com a quarta questão foi indagada: o que a escola tem feito para evitar a evasão: foi dado como resposta um bom relacionamento escola x aluno com diálogos, a tentativa de entender os problemas dos alunos relacionados com a escola e o contexto familiar e social.

Segundo Freire(2002, p. 58) a relação professor-aluno deve ser:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

A quinta pergunta tinha como propósito descobrir por que existe tanta evasão nessa modalidade. O corpo pedagógico enfatiza o cansaço devido o trabalho, as drogas, a gravidez indesejada e os conflitos sociais. Esses fatores são elencados na visão de Pinto (2000, p.37), onde o mesmo enfatiza que:

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos.

Ainda continuando com o questionário, foi realizada a sexta pergunta, na qual abordava aos alunos se eles eram estimulados a estudar. Os mesmos (1 e 2) responderam que as vezes sim, porque em alguns casos por eles mesmos, por outros motivos externos e, muitas vezes, a falta de interesse de si próprio, não permitiam o estímulo ao estudo. Já o corpo pedagógico ressalta que a necessidade de trabalhar, ganhar dinheiro, filhos e casamento, desestimula muito o aluno, que se não persevera, desiste dos estudos.

De acordo com Libâneo (2001, p. 35), “no aspecto individual, as pessoas são estimuladas a se preparar para competir, por si mesmas, no mercado de trabalho e gerar seus meios de vida”.

Com a sétima pergunta foi indagado aos alunos o que seria necessário para eles não desistirem de participar da etapa do programa de alfabetização, resultou como resposta a força de vontade, pois os mesmo relatam que a escola está fazendo a sua

parte, mas não estão conseguindo ainda despertar um olhar diferente para os estudos.

Partindo-se para a oitava, foi questionado então o que seria necessário para garantir a permanência do aluno até o final da alfabetização. Ressaltaram que a melhoria das aulas, para obter uma participação maior, aulas essas expositivas, com mais criatividade voltada ao perfil da EJA.

Por último, foi perguntado aos alunos e ao representante dos professores, se a metodologia era inovadora. Os alunos (1 e 2) disseram que sim, mas as vezes, não davam muita importância. Como o professor respondeu que existiam na escola, oficinas, projetos, aulas expositivas como cartazes, apresentação em data show entre outros. O corpo pedagógico ainda ressalta que esse tipo de metodologia, sendo bem trabalhada, facilita o ensino e aprendizagem dos educandos e buscado assim a permanência dos mesmos.

Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos preveem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; preveem também a avaliação dessas atividades e sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula (TOMMAS I, 2000, p. 198).

Diante de tais análises pode-se compreender que é preciso ter um pouco mais de interação entre escola, professor e aluno. Essa relação se bem dosada contribui para extinguir a evasão de modo a favorecer a educação dos alunos e da escola. Os alunos dessa modalidade apresentam características próprias bem diversas necessitando de metodologias e de material didático apropriado.

Apesar da realidade do público que procura a EJA possuir suas limitações, a educação deve ser sempre prioridade para as pessoas e ter como objetivo realizar todos os seus ideais, tornando-os cidadãos críticos e reflexivos. Sendo assim, ao desenvolver práticas educativas mais pertinentes e úteis às pessoas adultas que procuram essa modalidade, pode-se compreender melhor como as atividades, os comportamentos dos alunos e da escola se articulam e interagem.

Portando, como se pode ver no questionário realizado nesse trabalho, utilizado para análises sobre evasão escolar, não adianta ter a participação de uma parte só, para que ocorra um bom processo de ensino e aprendizagem, é necessário o trabalho em equipe, com a participação de todos, é preciso uma formação continuada para professores, uma boa infraestrutura escolar, a consciência e interesse dos alunos, como também a interação entre ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do pesquisado, analisado e contextualizado na pesquisa, possuindo como foco a discussão e os motivos da evasão escolar na educação da EJA, foi possível alcançar os objetivos propostos, nos quais foram de extrema importância para sua conclusão.

O estudo do trabalho serviu para destacar os problemas da EJA, sua realidade, dificuldades educacionais vividas pela escola e alunos, os fatores que norteiam essa problemática, a necessidade do incentivo, melhoramento para a permanência dos educandos, como também alguns fatores sugeridos por alunos e pela escola para uma possível solução à evasão escolar.

Foi possível também, perceber ainda, que os valores atribuídos pelos alunos à educação e sua relação com o mundo do trabalho estão, em suas opiniões, na oportunidade que aquela pode fornecer para os que realmente prosseguirem com os estudos, mesmo que as expectativas se diferenciem proporcionalmente a idade de cada um. Salientando que mesmo existindo diferenças de idades, há a existência de expectativas para continuar com os estudos, porém, percebem também algumas lacunas deixadas pelo sistema de ensino, que muitas vezes não se vê um planejamento para algumas ocasiões e quando se tem, as lacunas são deixadas pela falta de interesse dos alunos.

Foi demonstrando as análises onde pode-se compreender que é necessário a interação entre escola, professor e aluno. Mas também de forma bem equilibrada, contribuindo para extinguir a evasão de modo a favorecer mais a educação de ambas as partes. Os educandos da Educação de Jovens e Adultos apresentam características próprias bem diversas, afirmando cada vez mais a necessidade de uma visão diferente e ampla.

Embora os dados aqui apresentados sejam apenas uma pequena amostra dos problemas a serem enfrentados nesse campo de atuação, nos permite constatar, de um lado, a ausência de especificidade na formação dos educadores de EJA, fato esse que vem sendo identificada com frequência como um dos principais problemas dessa modalidade e de outro lado permite problematizar o processo de formação do educador de jovens e adultos, com todas as suas limitações e diferenças.

No entanto, a interferência de alguns fatores como condições de trabalho, disponibilidade e adequação de recursos (espaço, tempo, materiais didáticos), acredita-se que os professores podem ser considerados os principais agentes na viabilização das mudanças pretendidas na Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, a formação inicial ou continuada desses profissionais, constitui tema relevante a demandar novos estudos e pesquisas, como também a força de vontade e iniciativa do próprio educando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Leituras Indiciárias e Artimanhas da inteligência**: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação. Doutorado em Educação. 2003.
- HOFFMANN, J. **Avaliação - mito e desafio**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.
- IRELAND, Timothy. **A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização**. Nova escola. São Paulo. N. 223, p. 36 - 40, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria prática. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 4ª edição. -São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SZYMANSKI, H (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.
- TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- YIN. Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 3 ed.. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PEDAGOGIA PAULO FREIRE PARA A DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Taíssa Santos de Lima – PPGE/UFPB
email: taisantoslima@gmail.com

Maria das Vitórias Belarmino de Souza – PPGE/UFPB
email: vitoriabelar@hotmail.com

Angélica de Cássia Gomes Marcelino –PPGE/UFPB
email: angelicamarcel@gmail.com

Rita de Cassia Cavalcanti Porto– PPGE/UFPB
email: ritaccporto@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que vivenciamos enquanto primeira turma a cursar o componente curricular Políticas Educacionais e Pedagogia Paulo Freire no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. O trabalho tem como objetivos discutir as políticas educacionais na perspectiva freireana, bem como a relevância da Pedagogia Paulo Freire para a pesquisa em educação. Como percurso metodológico fizemos uso do estudo das obras de Paulo Freire como: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (1991), Pedagogia da indignação (2000), Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992) e por uma Pedagogia da pergunta (1985), bem como de pesquisa bibliográfica e tramas conceituais freireanas. No decorrer do semestre o componente curricular, buscava a cada aula construir coletivamente a partir dos estudos e diálogos, referenciais para a discussão das políticas educacionais. Durante as pesquisas nas obras destacávamos as categorias mais relevantes entre elas podemos destacar: a educação problematizadora, a educação libertadora, a formação permanente, a reflexão crítica, a práxis, a dialogicidade, o inacabamento e a inconclusão dos sujeitos entre outras categorias que foram pesquisadas, discutidas e apresentadas na forma de tramas conceituais freireanas. Podemos afirmar que o componente curricular Políticas Educacionais e Pedagogia Paulo Freire, nos permitiu compartilhar saberes com os outros pesquisadores participantes da disciplina, na busca de novos conhecimentos para direcionar melhor nossas pesquisas. O estudo não se encerra neste relato uma vez que apresentamos os resultados parciais de nossa experiência enquanto estudantes do componente curricular Políticas educacionais e Pedagogia Paulo Freire. Daremos continuidade ao estudo no Grupo de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF), coordenado pela professora do referido componente, do qual somos integrantes, e nas nossas dissertações e teses, em construção.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pesquisa. Diálogo.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um relato de experiência que nós, enquanto discentes do mestrado em políticas educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), vivenciamos na condição de primeira turma a cursar a disciplina tópicos em políticas educacionais intitulada: Políticas educacionais e Pedagogia Paulo Freire no Programa de Pós-Graduação da referida instituição.

O trabalho tem como objetivos discutir as políticas educacionais na perspectiva freireana, bem como a relevância da Pedagogia Paulo Freire para a pesquisa em educação.

O percurso metodológico que trilhamos teve como fundamento o estudo das obras de Paulo Freire Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (1991), Pedagogia da indignação (2000), Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992) e por uma Pedagogia da pergunta (1985). Obras que foram estudadas tanto na disciplina Pedagogia Paulo Freire, quanto em discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB) do qual somos integrantes e cujas discussões que contribuíram para aprofundar a compreensão da obra de Freire.

Fizemos uso ainda das tramas conceituais freireanas que permitiram o trabalho com as categorias freireanas que foram trabalhadas durante as aulas, na perspectiva dialógica, bem como de pesquisa bibliográfica para a discussão das políticas educacionais.

Diante da experiência vivenciada destacamos a relevância do componente curricular: Políticas Educacionais e Pedagogia Paulo Freire para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e para a pesquisa em educação, permitindo compreender as categorias presentes na obra de Paulo Freire, que constituem sua pedagogia.

Quanto a nosso objeto de estudo, considerando que nos encontramos num processo de construção e que estamos em trajetória, mas sabendo, é claro, que cada um se encontra em pontos diferentes, pois a partida em relação ao conhecimento para cada um é única, todos nós recebemos contribuições que nos impulsionaram a revermos nossas convicções e incertezas.

1-O COMPONENTE CURRICULAR PEDAGOGIA PAULO FREIRE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (PPGE/UFPB)

O componente curricular Pedagogia Paulo Freire e Políticas Educacionais foi oferecido na forma de tópicos em Políticas educacionais, ministrado pela Professora Doutora Rita de Cassia Cavalcanti Porto no primeiro semestre do ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. As aulas tiveram início no mês de fevereiro e término no mês de junho. Os encontros eram semanais com aulas no período da tarde. Participaram das aulas alunos/as do Mestrado e Doutorado em Educação.

No decorrer da disciplina foram discutidas as obras: Educação como prática da liberdade, pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia, pedagogia da indignação, pedagogia da esperança e por uma pedagogia da pergunta.

As aulas tinham como principal objetivo suscitar o diálogo a partir das categorias freireanas de cada obra estudada, onde todas/os estudantes tinham a oportunidade de falar sobre suas impressões, e as contribuições de Freire para sua prática e seu objeto de estudo, desenvolvendo discussões que contribuíam, não só com a pesquisa de cada integrante, mas elementos para discussão da realidade, das políticas educacionais. Assim o conhecimento produzido no componente curricular se dava de forma dialógica, buscando sempre discutir as políticas educacionais a partir das contribuições de Paulo Freire. A própria organização do espaço da sala de aula contribuiu para uma relação dialógica, pois as cadeiras eram dispostas na forma de círculo oferecendo condições para que o diálogo se efetivasse.

Deste modo, o conhecimento era construído coletivamente e não na individualidade. O ensino e a pesquisa no componente curricular sempre estabeleceram uma relação dialética, assim como a teoria e prática que não só estabeleceram relação dialética, mas de unidade como propõe Freire.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29)

Portanto, no decorrer do semestre, as aulas foram construídas coletivamente a partir dos estudos e diálogos referenciais para a discussão das políticas educacionais. Durante as pesquisas nas obras destacávamos as categorias mais relevantes entre elas podemos destacar: a educação problematizadora, a educação libertadora, a formação permanente, a reflexão crítica, a práxis, a dialogicidade, o inacabamento e a inconclusão dos sujeitos entre outras categorias que foram pesquisadas, discutidas e apresentadas na forma de tramas conceituais freireanas.

1.1- POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: localizando e discutindo questões

Quando mencionamos a expressão política educacional, estamos nos remetendo a aspectos relacionados com o pensar e o fazer, sobretudo em relação a ações, programas, projetos, políticas governamentais. Nesse sentido, é possível apontarmos que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das políticas sociais num determinado período histórico. Acreditamos que as ideias freireanas influenciaram significativamente as formulações das políticas educacionais desde a década de 1980, constituindo-se um marco divisório entre as políticas educacionais existentes antes e depois da referida década (embora haja, ainda, uma grande discrepância entre o que consta nas letras e na prática).

Logo, na perspectiva freireana discutir políticas educacionais é reforçar o caráter eminentemente político da política (entendida enquanto projeto de ação elaborado para o bem comum de toda uma população) e permanente da educação.

.A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que viviamasaber que sabiae, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.(FREIRE, 2001, p.12)

Logo, ao refletirmos acerca de políticas educacionais veio inevitavelmente para o ciclo de debate a abordagem das políticas de formação docente que estão presentes em todas as obras estudadas durante a disciplina com destaque para Pedagogia da Autonomia

A obra Pedagogia da Autonomia, estudada na disciplina pode e deve ser guia de reflexão não só para os profissionais da educação, mas, para qualquer pessoa que tenha nas suas entranhas o desejo de mudança, de pensar , de fazer e ser certo. Freire aponta nesta obra suas inquietações, preocupações acerca da educação, lançando os possíveis saberes necessários a prática docente que possam conduzir à mudança na sua forma de pensar e agir, reconhecendo-se enquanto cidadão/ã corresponsável pela formação de outros/as cidadãos/ãs. Deste modo, apresentamos umas das tramas conceituais freireanas que foi elaborada durante o estudo da obra. A tramaé centrada na formação permanente defendida por Freire e as categorias relacionadas a essa formação pesquisadas nos livros.

Segundo Gadotti (2007, p. 38), esta é a obra mais importante de Paulo Freire sobre o/a educador/a e sua formação por refletir uma experiência vivenciada enquanto secretário da educação municipal de São Paulo, “indicando uma dificuldade que ele havia encontrado na implementação de suas teorias educacionais, justamente a formação do professor”. Eacrescenta: “não se tratava dequalquer formação, era uma formação baseada em princípios e valores que ele estava apresentando no livro”.

A formação proposta por Freire é uma formação permanente, voltada para reflexão crítica sobre a prática, que busca contribuir para a formação de um educador crítico, uma formação que não se encerra em formação inicial ou mesmo cursos rápidosde formação continuada, que por vezes não apresentam nem continuidade, ofertados por meio de programas de “capacitação” construídos fora da realidade dos educadores/as.

Neste sentido, verificamos que preocupação pela formação continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos anos, ganhando ênfase na década de 80 e apogeu na década de 90. É nesse contexto que as reformas da educação e as políticas públicas educacionais, no período de 1997 a 2005, são gestadas no Brasil, sob forte influência dos relatórios e diagnósticos elaborados pelos organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e pelas instituições internacionais de cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América

Latina e o Caribe (CEPAL) entre outras (SOUZA;FARIA, 2004, p 927).

O Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) (DOURADO, 2001, p. 50). Para assegurá-las, o governo federal lançou várias ações visando atender à demanda pela formação continuada e inicial em nível superior exigida pela referida Lei.

A busca pelo padrão de “qualidade” está prevista também, em muitas metas do atual Plano Nacional da Educação-Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que dedica ¼ de suas metas à formação e valorização dos/as profissionais da educação desde o incentivo a formação inicial e continuada à melhoria das condições de trabalho e salarial. No contexto da prática, observamos que estas reformas educacionais têm conduzido a elaboração de políticas educacionais de formação ainda de forma verticalizada, antidialógica, mantendo o desligamento entre os que pensam, os que elaboram e os que executam.

Na perspectiva de alguns estudiosos, a exemplo de Helena de Freitas e Luiz Carlos de Freitas, estas políticas adquirem caráter performático de cunho mercadológico que instalam a concorrência, visam a obtenção de resultados sem se preocupar com o processo, a verificação de metas preestabelecidas e assim, o lucro. São políticas que sob pacotes de programas de formação conformam os/as educadores/as a fazerem cada vez mais lineares acríticos, entendendo-os enquanto objeto de manipulação, quemais enquadram do que libertam, que mais alienam do que esclarecem, que mais desvalorizam os saberes docentes do que os aprimoram. Simbolizam, portanto, um risco eminente da perda da identidade, da autonomia, da criticidade destes sujeitos fazedores de história, que para Freire “fere a natureza mesma do ser humano, “programado para aprender”, algo mais sério e profundo do que adestrar-se” (2001, p. 52).

Assim, as políticas de formação de educadores/as acabam por assumir caráter e interesses empresariais que mais enriquecem as empresas de certificados e de consultorias, do que contribuem para uma formação teórico e metodologicamente consistente, que seja capaz de contribuir para a formação de educadores/as cientes de sua ação enquanto educador e principalmente cidadãos coerente com uma proposta de formação permanente de educadores proposta por Paulo Freire.

Contudo, considerando que o contexto supracitado é apenas um estado de ser e se está assim poderá ficar de outro jeito (outro jeito melhor), certos de que a mudança é necessária e que não vem de cima pra baixo, mas do contrário, concordamos com Freire ao acreditar “que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (2001, p.47).

1.2 A PEDAGOGIA PAULO FREIRE ENQUANTO REFERENCIAL PARA A ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As contribuições das ideias freireanas para a educação e a pesquisa são extremamente qualitativas para a construção de um olhar sensível e pluralista na formação do sujeito enquanto pesquisador.

Paulo Freire nos apresenta caminhos para trilharmos na busca pelo conhecimento e, especificamente, a pesquisa. Uma vez que incita os sujeitos (educador e educandos) a assumirem uma postura de reflexão crítica diante de tudo que lhe é apresentado como “verdades”.

Cada objeto de estudo é específico em sua realidade própria. É preciso se despir das amarras etnocêntricas para compreender melhor o outro, como ele é em sua essência e natureza.

Percebemos, então, que temos muito, ainda, o que aprender nesse percurso enquanto pesquisadores, mas ao menos temos que “estranhar”, desconfiar das nossas certezas e buscarmos estudar mais tanto no âmbito da teoria quanto compreender melhor o que se passa aos nossos olhos. A interpretação que podemos fazer dos acontecimentos a partir dos estudos da pedagogia Paulo Freire está mais ampliada, pois sempre haverá várias possibilidades de compreensão e de análise dos fenômenos, dependendo do caminho metodológico que se decidamos na investigação.

Paulo Freire nos propõe um verdadeiro “ir e vir” de construção do conhecimento. Saber rever, reconsiderar a partir de contribuições apresentadas pelos pares, ora por professores e pesquisadores, pelas leituras e teorias, pois, possivelmente, nos possibilitarão muitas pistas em busca do caminho teórico-metodológico da pesquisa.

Freire nos ensinou a observar os fenômenos a partir de uma perspectiva etnográfica, valorizando os saberes locais e diferentes dos nossos.

Então, percebemos que temos um longo caminho a ser percorrido, mas temos que nos deixar ser contaminados pelo espírito investigativo, ou seja, precisamos buscar “pensar certo” como diria Freire: “[...] quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (Freire, 1996, p. 30)

Nessas palavras do célebre educador, compreendermo-nos como um ser inconcluso e em permanente movimento de procura, impulsionados pela curiosidade epistemológica, pois para esse educador, é preciso que saíamos da curiosidade ingênua para alcançarmos a curiosidade epistemológica.

Acredito que é esta a posição em que devemos nos situar, procurarmos investigar o objeto de estudo a partir de uma reflexão crítica e de respeito e valorização à cultura do outro, embasados numa postura ética, enquanto pesquisadores, utilizando, evidentemente, de uma rigorosidade metódica e do conhecimento socialmente construído por seres históricos, uma vez que problematizaram sua realidade para compreendê-la a partir de uma interação com seus pares ou de, também, ter assumido o ato de contestar o que lhe foi posto como verdade e assumir a coragem de tentar transformar a realidade de seu tempo histórico.

Pensem a produção científica como uma trama cheia de teias a serem construídas. Cada elemento se constitui de outro que está intrinsecamente entrelaçado com outro (os). O difícil é saber qual fio começar a tecer. Qual fio estabelecerá conexões mais significativas para propiciar o desvelamento do problema?

O ato de pesquisar deveria fazer parte da nossa formação enquanto estudantes desde as séries iniciais. Então, pensemos em como nossas aulas são ainda muito inconsistentes em relação ao ato investigativo?

A educação básica brasileira, ainda tem lacunas significativas em relação à pesquisa, não construímos ainda essa cultura e isso inclui, também, políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores, ou melhor, como diria Paulo Freire, uma formação permanente. Talvez não seja interessante para alguns que desvelemos a realidade, ou melhor, que investiguemos o modo de ser e viver nosso, as relações que são construídas em nível social, econômico, político e cultural.

Porém, é preciso o sentimento de indignação, uma tomada de consciência política em prol da coletividade e uma boa dose de coragem.

2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO COMPONENTE CURRICULAR

No decorrer do semestre cada obra de Freire estudada e discutida se transformava em uma trama conceitual freireana. O trabalho com as tramas conceituais freireanas fundamentou-se em estudo da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A Cátedra desenvolve estudos e pesquisas sobre a Obra de Paulo Freire fazendo parte da Rede Freireana de pesquisadores e utiliza as tramas desde o ano de 2001.

Utilizamos ainda como referencial para trabalhar as categorias freireanas através de tramas a dissertação de Mestrado de Alexandre Saul Pinto na qual constrói uma trama conceitual fundamentada em categorias freireanas tendo como centro o diálogo.

A trama conceitual freireana é construída a partir de uma categoria central escolhida a partir do interesse do pesquisador que pode utilizar também como categoria principal seu objeto de estudo e a partir daí ir elencando categorias freireanas que se relacionem entre si, categorias que se articulem e assim vai construindo a sua trama (SAUL, 2011).

A primeira obra estudada na disciplina: Políticas Educacionais e Pedagogia Paulo Freire foi Educação como prática de liberdade. Como atividade a professora solicitou que buscássemos as categorias freireanas trabalhadas no livro para serem apresentadas a turma motivando o diálogo. Na aula foram apresentadas e discutidas categorias como: diálogo, participação, práxis, conscientização entre outras que deram origem as tramas conceituais freireanas.

Deste modo, a turma se dividia em grupos para fazer o estudo das obras e elaborar as tramas que eram posteriormente transformadas em slides e apresentadas a turma. Após a apresentação, a professora fazia suas contribuições acerca da obra estudada e todos participavam dialogando sobre o que foi apresentado.

Essas categorias eram discutidas sempre partindo da realidade dos alunos/as do referido componente curricular e sempre trazidas para o nosso contexto o que gerava uma troca de experiências significativas para toda a turma e um movimento de ação-reflexão- ação ou da práxis freireana, pois a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]”.

(FREIRE, 1987 p.21)

3- ALGUMA CONSIDERAÇÕES

Um dos pontos mais positivos das aulas era a presença constante do diálogo que é uma das categorias centrais de Paulo Freire. Segundo Freire (1987) o diálogo é uma das condições necessárias para uma educação libertadora, para realizar a denúncia do mundo e pronunciá-lo. O diálogo é um processo que não reduz apenas a fala ou escuta em processo verticalizado, mas um processo de interação entre fala e escuta que contribui para uma reflexão crítica da realidade. Deste modo não só discutimos a categoria diálogo nas aulas, mas o vivenciamos.

O trabalho com as tramas proporcionou um aprofundamento do estudo das categorias freireanas, possibilitando a inserção dessas categorias na discussão das políticas educacionais atuais, ressaltando a atualidade do pensamento freireano e a sua contribuição para a pesquisa em educação e o debate das políticas educacionais. O componente curricular contribuiu ainda com a constituição de um rico espaço de discussão e estudo do legado freireano para a educação.

Podemos afirmar que o componente curricular Políticas Educacionais e Pedagogia Paulo Freire, nos permitiu compartilhar saberes com os outros pesquisadores na busca de novos conhecimentos para direcionar melhor nossas pesquisas de mestrado e doutorado.

O estudo não se encerra neste relato uma vez que apresentamos os resultados parciais de nossa experiência enquanto professoras/estudantes do componente curricular Políticas educacionais e Pedagogia Paulo Freire. Daremos continuidade ao estudo no Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB) do qual somos integrantes e nas nossas dissertações e teses, em construção.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio(ORG). Currículo: **políticas e práticas**. 7ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Currículo: território em disputa, de Miguel Arroyo. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente**. 39.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____; FAUNDEZ. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 15 v.

_____; SHOR, Iria. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 18 v.

_____. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e mudança**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____; SHOR, Iria. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 18 v.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (NOVA) Política de formação de professores : a prioridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17jun. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformuladores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

SAUL, Alexandre Pinto. Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, vol. 12, n.45, p.925-944, out/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02>>. Acesso em: 18jan. 2015.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE EJA

Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto
PPGE/UFPB
Paraíba/Brasil
psicopedagoga.vanessa@gmail.com

RESUMO

A prática pedagógica dos professores de EJA é permeada por desafios que são potencializados quando surgem no processo de alfabetização dos alunos que estão se apropriando da leitura e da escrita, ou seja, no primeiro segmento dessa modalidade. Nesse sentido, saber as concepções, ideias, opiniões e crenças dos alunos acerca da leitura e da escrita contribui com o professor/a na tomada de decisão em sua prática educativa, contribuindo para a melhoria do planejamento. Da mesma forma, compreender o que os alunos pensam e como agem frente ao processo de alfabetização, além de levar em conta as representações identificadas, possibilita uma nova compreensão do que seja ler e escrever. A partir desse pressuposto, procuramos refletir sobre as contribuições que a Teoria das Representações Sociais pode trazer para os professores alfabetizadores de EJA. Para tanto, utilizamos como aporte teórico as obras de Moscovici (1978), Jodelet (2001), Freire (1967; 1998) e Schwartz (2012). Como metodologia, escolhemos a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, analisando os resultados da pesquisa intitulada “Os indícios de Representações Sociais dos alunos do nível II da EJA sobre ler e escrever” (PEIXOTO, 2013) como referência para corroborar a afirmativa de que, com base na teoria moscoviciano, o/a professor/a pode favorecer sua prática, e desta forma, o processo de alfabetização dos alunos. Concluímos que a Teoria das Representações Sociais é significativamente relevante para que os professores possam compreender a forma dos alunos pensarem e agirem.

Palavras-Chave: representações sociais; alfabetização; prática educativa.

INTRODUÇÃO

Dentre os direitos sociais garantidos constitucionalmente a todo e qualquer cidadão, julga-se que a educação seja o mais importante, pois possibilita a transformação da realidade econômica, social e cultural. Esse direito, previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 5 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, aponta o que, em tese, espera-se que aconteça na prática: todo sujeito passar pela escolarização, com sucesso em seu processo de aprendizagem, o que o capacita para o trabalho e para o exercício da cidadania, ou seja, para a participação plena, ativa e autônoma na sociedade. Quando o aluno sai da escola sem estar devidamente alfabetizado, porém, esse direito infelizmente, não é efetivado. A negação desse direito impossibilita o pleno desenvolvimento do sujeito na condição de homem, profissional e cidadão.

Quando um jovem ou um adulto não se alfabetiza na “idade certa” , ele tem a “oportunidade” de voltar a estudar na

modalidade EJA, prevista no art. 37 da LDB. Então, por que as crianças e os jovens não conseguem se alfabetizar?

A resposta para essa pergunta é demasiadamente ampla para ser discutida neste trabalho, pois existem diversos fatores que concorrem para essa realidade. Contudo, partindo dessa questão, suscitamos outras também importantes que listo a seguir:

- Como alfabetizar jovens e adultos?
- Existe uma forma, um modelo ou padrão que garanta uma alfabetização bem-sucedida?
- O que o aluno entende por ler e escrever?
- Saber o que o aluno pensa sobre esses dois processos pode auxiliar o/a professor/a na sua prática educativa?

Essas são algumas perguntas que nos levaram a pensar numa teoria que pode contribuir para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de EJA: a Teoria das Representações Sociais.

Sabe-se que a EJA é uma modalidade que demanda do professor/a o enfrentamento de desafios, atuais e históricos, que são, muitas vezes, mais complexos que a própria prática educativa deles, principalmente no primeiro e no segundo segmentos, que correspondem, respectivamente, ao primeiro e segundo anos e terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Apesar de todas as dificuldades, os professores tentam enfrentar os desafios, superar as barreiras e contornar os obstáculos no seu cotidiano escolar. Dentre os desafios, poderíamos citar alguns como: grande evasão, baixa autoestima, baixa frequência dos alunos, insegurança nas escolas (principalmente no período noturno), alunos com deficiência de conteúdo e, conseqüentemente, aprendizagem comprometida, desmotivação para trabalhar devido à desvalorização, jornada de trabalho dupla e, muitas vezes, tripla, alfabetizar alunos com toda sorte de dificuldade, entre tantos outros.

Dentre os desafios citados, o presente artigo terá por foco aquele que, a nosso ver, é de extrema relevância: o processo de alfabetização dos alunos de EJA. Para isso, abordaremos três tópicos esboçados da seguinte forma:

- no primeiro, intitulado “O desafio de alfabetizar jovens e adultos”, definiremos a alfabetização como prática da liberdade, numa perspectiva crítica, dando ênfase à prática educativa do professor/a alfabetizador/a de EJA, tendo por linha mestra o pensamento de Paulo Freire;
- no segundo, denominado “A teoria das representações sociais e sua contribuição para a prática educativa do professor alfabetizador de EJA” e tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, analisaremos os processos de leitura e escrita e a contribuição dessa teoria para a prática do/a professor/a;
- no terceiro, analisaremos os resultados de uma pesquisa realizada em 2013, pela autora deste trabalho que teve por objeto a leitura e a escrita, levando-se em consideração as RS de alunos do primeiro segmento da EJA de uma escola pública de Natal/RN; essa análise dará subsídios para afirmar que, ao dispor desse conhecimento, o professor/a pode favorecer sua prática educativa e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de EJA.

1.0 DESAFIO DE ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que objetiva atender aqueles que não se alfabetizaram ou terminaram os estudos na idade estabelecida pelo Ministério da Educação – MEC. A história da EJA é muito recente. Durante muito tempo, as escolas noturnas eram as únicas a alfabetizar educandos já inseridos no mercado de trabalho. Muitas dessas escolas, na verdade, eram grupos informais, em que os poucos que já dominavam a leitura e a escrita as transmitiam aos demais. Outro dado importante é que o interesse pela alfabetização de adultos não surgiu pela necessidade de emancipá-los e garantir um direito que eles já tinham. Havia interesse político, econômico e eleitoral, pois, uma vez alfabetizados, jovens e adultos, até então analfabetos, fariam jus ao título de eleitor. Até a Constituição de 1988, ser alfabetizado era condição sine qua non para que o cidadão fizesse jus ao direito de votar.

Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam no final da década de 1940 até 1963 [...] Todas essas campanhas consideravam a educação popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é a educação elementar destinada, seja às crianças (ensino primário), seja aos adultos (programa de alfabetização).” (SAVIANI, 2011, p. 316)

Se observarmos a história do Brasil, no começo do século XX, com o desenvolvimento industrial, é possível perceber a valorização da EJA em seu estágio embrionário. Quando nos referimos à EJA como sistema estruturado, porém, não nos ocorre outra figura que não Paulo Freire que, com seu pensamento libertário e crítico, elaborou uma teoria para libertação e emancipação do homem por meio da educação. Freire criou um método de alfabetização dialético e foi um dos pensadores que mais influenciaram o movimento Pedagogia Crítica. Para o referido teórico, o processo de alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento que deve estar embasado num projeto político que proporcione autonomia de pensamento e que seja instrumento de afirmação de cada educando.

Pesquisando a literatura que aborda esse tema, percebemos que autores como Soares (2003; 2004; 2005); Kleiman (2005); Mortatti (2004; 2007); Lopes (2004), CookGumperz (2008), distinguem os conceitos de alfabetização e letramento. Contudo, escolhemos a definição de Paulo Freire que, apesar de não ter utilizado esses dois termos separados, concebeu-os de forma conjugada, afirmando que,

é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de uma leitura do mundo. A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma “releitura” do mundo. (FREIRE, 1991, p. 1)

De acordo com Freire, ler e escrever pressupõe leitura de mundo, e essa leitura deve se dar de forma crítica e consciente, de forma que o cidadão passe a perceber as situações de opressão entre ele, o oprimido, e o outro, o opressor, que exerce poder sobre ele. Uma vez consciente dessa relação, o educando cria condições de se libertar. O método freireano propõe uma prática em sala de aula que desenvolve o espírito crítico nos alunos. No entanto, de quais alunos estamos falando?

É notório que, apesar de atualmente haver uma “idade certa” estipulada para a alfabetização, existem milhares de pessoas

que não conseguem desenvolver satisfatoriamente as habilidades da leitura e da escrita esperadas para primeiros os anos de vida escolar. Por esse fato, esses indivíduos encontram na EJA a oportunidade de aprenderem a ler e a escrever e concluírem seus estudos. Esses alunos, marcados pela exclusão escolar, possuem histórico e perfil socioeconômico específico e guardam semelhanças e diferenças entre si e em relação aos estudantes dos cursos regulares.

É com esses alunos que os professores se deparam nas salas de aula: a maioria composta de jovens e adultos trabalhadores que não puderam concluir os estudos ou que tiveram fracasso escolar com diversas repetências, o que acabou por levá-los à evasão. Kleiman (1995, p. 193), abordando esse tema, acrescenta que, além do que já foi exposto, os/as professores/as se deparam com “alunos silenciosos, confusos, recusas constantes para participar ou para aceitar o que a professora propõe ou solicita”.

Para enfrentar tamanhos desafios, professores, na condição de educadores, precisam, além de ter boa formação, estar capacitados. Segundo o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, realizado pela UNESCO (2014), para que o sistema de educação seja de boa qualidade, é condição primordial que os professores passem por frequentes processos de reciclagem, o que imprimirá ao corpo docente traço de profissionalismo. Diante de tantos obstáculos, questionamos se os professores estariam preparados para enfrentar os desafios da alfabetização dos jovens e adultos. O que se pode afirmar a esse respeito é que, dotados de formação insuficiente para atender às necessidades e às especificidades da EJA, esses profissionais vão em busca de uma formação continuada ou de auxílio com seus pares para dar conta de suas responsabilidades. Sobre esse assunto, o referido relatório afirma que os educadores possuem diversas origens e formações, trabalham, muitas vezes, sob contratos de curto prazo, além de ter outro emprego, e tendem a ingressar na profissão mais tarde na vida, depois de ganharem experiência de trabalho em outros lugares. (UNESCO, 2014, p. 146)

Muito já se falou sobre desafios de forma geral no que diz respeito à EJA, mas, em relação à alfabetização, que desafios são esses? Segundo Hara,

[o]s desafios que os educadores têm tido nas várias práticas de escolarização popular não são pequenos. Dificuldades em ensinar, em lidar com a motivação, em conseguir ganhos de consciência são permanentes nos depoimentos daqueles que buscaram o trabalho com adultos das camadas populares. (1992, p. 1)

Somado a isso, alfabetizar na EJA esbarra com percalços como o cansaço e a desmotivação do aluno e do próprio educador que, em meio a tantas dificuldades, planeja, prepara e organiza as aulas, mas, muitas vezes, não vê o retorno esperado. Além disso, os professores na EJA se veem

[d]esprovidos de material técnico necessário, de condições mínimas de trabalho e de um corpo de conhecimento que possa subsidiar os desafios impostos pela prática educativa [...] sendo obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho. Muitas vezes, acreditam que a militância e a opção política por um trabalho comprometido sejam suficientes para superar as dificuldades de competência no ensino de ler e escrever. Outras vezes, acreditam que a simples leitura de um ou dois manuais seja suficiente para enfrentar os desafios metodológicos impostos nas salas de aulas. (idem)

Não é o propósito deste artigo apresentar algo inédito, uma solução única para todos os problemas ou mesmo elaborar uma “receita” de como se alfabetizar. Ao expor alguns dos desafios impostos à prática educativa dos professores alfabetizadores de EJA, possibilita-se refletir sobre uma possível contribuição para a atuação pedagógica de seus profissionais. Ao se empregar a Teoria das Representações Sociais como lente para enxergar o que alunos pensam a respeito dos processos de ler e escrever, permitir-se-á, a partir desse entendimento e dos pressupostos freireanos de autonomia e emancipação, que os alunos desenvolvam uma nova visão do que são a leitura e a escrita. Essa nova perspectiva viabilizará, de fato, o processo de alfabetização.

2.A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE EJA

A EJA foi construída às margens das políticas públicas, portanto, marcada pela exclusão. Em virtude disso, inscreveu-se na EJA uma variada gama de concepções distorcidas e fazeres descontextualizados, oferecendo à Teoria das Representações Sociais um campo fértil para suas pesquisas. Tais representações dizem respeito a um conjunto de imagens, crenças, símbolos, mentalidades, atitudes, opiniões e modelos veiculados numa sociedade para caracterizar pessoas, situações e objetos (MOSCOVICI, 1978). Fundamentando-se nesse pressuposto, entendemos que as RS podem influenciar políticas e melhorar as práticas da EJA. Além disso, conhecendo-se as RS dos alunos de EJA sobre o processo de alfabetização, ou seja, das práticas da leitura e da escrita, pode-se também influenciar diretamente suas atitudes e comportamentos e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Com base no conceito de Representações Coletivas desenvolvido pelo sociólogo Émile Durkheim no final do século XIX, Serge Moscovici, em 1961, elaborou a Teoria das Representações Sociais, comumente chamada de teoria do senso comum, segundo a qual, ideias, opiniões, saberes e valores são elaborados e compartilhados por um grupo social por meio da interação e comunicação dos seus integrantes.

Buscando na literatura a definição do que venham a ser as RS, percebemos que Moscovici não especificou uma concepção. Ficou, então, a cargo de sua esposa e maior colaboradora, Denise Jodelet (2001) defini-las como forma específica de conhecimento, de pensamento prático, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Procurando identificar uma articulação entre a Psicossociologia, as RS, a Sociologia da Educação e a EJA, identificamos as RS como o elo entre conhecimentos empíricos e conhecimentos acadêmicos, transmitidos pela escola e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, entendemos que, [u]ma vez investigada a representação social de diferentes grupos sobre diversas temáticas ligadas à EJA, mudanças nas práticas docentes, nos comportamentos dos estudantes jovens e adultos em seu processo formativo escolar, e novas proposituras pedagógicas, poderão promover a tão necessária mudança da realidade do ensino no Brasil. (Lemos et al., 2013, p. 57)

Defendemos que, quando o/a professor/a sabe como os alunos pensam e agem e utiliza-se desse conhecimento, ele/a pode possibilitar, através de sua prática educativa, que os alunos adquiram uma nova forma de conceber o processo de alfabetização. Conseqüentemente, o professor consegue intervir para uma possível mudança da realidade socioeducacional da EJA, sobretudo, devido ao caráter plurimetodológico das RS.

Os pressupostos moscovicianos referem-se a uma abordagem teórico-metodológica que visa a investigar como se formam,

na mente das pessoas de um dado grupo social, opiniões e crenças a respeito de sujeitos e objetos. Trata-se de um pensamento social elaborado por grupos humanos imersos na sua cultura, que se expressa por meio de práticas, linguagem e imagens mentais compartilhadas, ideias sobre coisas, situações e instituições.

Dessa forma, como exemplo, suponhamos que, na abordagem estrutural das RS, um grupo de os alunos de EJA defina leitura por meio das palavras evocadas: letras sílabas e palavras. Ao ter essa informação, que, no caso, é um exemplo simplório e reducionista do processo de identificação das RS, o professor vai perceber, hipoteticamente, porque vai precisar ser comprovado com outro, ou outros instrumentos, de pesquisa, que tipo de método os alunos tiveram acesso ou como eles entendem ser o processo de aquisição da leitura: se por meio do método sintético, que privilegia os elementos menores de uma palavra, utiliza a decodificação mecânica dos textos e utilizando a soletração e a silabação, ou o método analítico, que partem de unidades maiores, a palavra, para as menores, utilizando-se da memorização, divisão silábica e decomposição de frases em palavras e de textos em frases.

Pensar nessa contribuição que as RS podem dar aos educadores é transpor meramente o caráter pedagógico da prática educacional dos professores, é pensar, como bem fez Paulo Freire (1967), nas implicações sociais e políticas de se alfabetizarem jovens e adultos. O autor citado previa que alfabetizar é libertar o educando através de, por exemplo, círculos de diálogos, em que os participantes teriam sempre voz, em que seus conhecimentos seriam valorizados e contribuiriam para a construção de outros saberes, seria fazer com que pensassem e tivessem consciência de sua condição social, cultural, educacional e econômica para, só então, transformá-la. Nesse sentido, “busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa” (FREIRE, 1967, p. 4). E é isso que propomos ao escolher as RS e a educação popular proposta por Freire: dar voz aos alunos para contribuir com a prática dos professores.

3.0 RESULTADO DE UMA PESQUISA: ANALISANDO OS INDÍCIOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE LER E ESCREVER

À guisa de exemplo do que ora se expõe, decidimos tomar como base uma pesquisa realizada por Peixoto (2013) com alunos do primeiro segmento da EJA, correspondente aos 1º e 2º anos de uma escola municipal da cidade de Natal/RN. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a autora identificou indícios de RS desses participantes sobre ler e escrever.

Inicialmente, foi realizado um questionário socioeconômico de identificação dos sujeitos pesquisados. Posteriormente, identificou-se o nível de escrita dos alunos, baseando-se na teoria da linguagem escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Foram, então, coletadas as evocações dos alunos a partir dos termos indutores: “Ler é...” e “Escrever é...” por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Durante essa prática, os alunos elencaram cinco palavras que definissem o que era ler e o que era escrever e, em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a vida escolar de cada um deles.

Essa pesquisa identificou alguns pontos importantes: os indícios de RS dos alunos sobre o termo indutor ‘ler’ envolveram as seguintes categorias: “aprender”, “livro”, “tudo” e “diretora”. Já para o termo indutor ‘escrever’ surgiram as categorias: “aprender”, “colégio”, “história” e “memória”. Essas categorias fazem parte do núcleo central, parte mais sólida da representação. “Aprender”, “livro”, “tudo” e “diretora” interagem entre si quando os alunos destacam, na entrevista, a importância de aprender

a ler e a escrever, já que este termo. foi o mais frequente na concepção dos alunos. Apesar de, em vários momentos, os alunos terem relatado que frequentar a escola era uma forma de “sair de casa” ou de “não ficar depressivo” (P1) , revelaram que o que realmente queriam era “aprender a ler e a escrever para conseguir um emprego melhor e ter sucesso no trabalho” (P2), visto que viam na aprendizagem o instrumento fundamental para sua participação na sociedade. Isso fica claro quando afirmam que “sem aprender e sem educação não se é nada nessa vida, que para ser alguém é preciso aprender e ter educação” (P3).

Não que os alunos de EJA não se reconheçam como alguém, mas este ‘ser alguém’ está associado a uma representação predominante. Segundo eles, a ascensão social só é possível através da educação formal, pois o conhecimento é a peça-chave para que tenham um emprego, possam cursar uma faculdade. Em outras palavras, a educação é uma possibilidade de resgate de uma autoestima fragilizada pelos dissabores da vida, por renúncias e privações, inclusive a de estudar.

As informações relatadas nessa pesquisa nos possibilita pensar em pelo menos três contribuições para os professores, nas suas práticas de alfabetização com alunos de EJA, a saber:

- primeiramente, destacamos que verificar o quanto os alunos já sabem sobre a leitura e a escrita possibilita ao professor avançar nessas habilidades. Para tanto, consideramos fundamental conhecer a teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita, indicada para se entender o processo de alfabetização dos alunos. Essa teoria permite ao professor alfabetizador da EJA conhecer as elaborações, hipóteses e conflitos cognitivos vivenciados pelos alfabetizados, quanto à apropriação da escrita e da leitura. A partir desse conhecimento, o educador pode, de maneira significativa e eficaz, mediar/intervir no ensinar/aprender, a fim de possibilitar que o educando avance no seu processo de construção.
- em segundo lugar, saber o que o grupo de alunos pensa sobre leitura e escrita e como definem esses processos norteará a ação do professor frente aos desafios que encontra no fazer pedagógico. Concordamos com Lemos e suas colaboradoras, ao afirmarem que [a] importância da contribuição que o estudo das representações sociais pode dispensar à EJA é aquela própria dessa teoria: dar familiaridade aos saberes construídos no cotidiano dos estudantes e contribuir para a qualidade da prática pedagógica de professores dentro do espaço geossocial da escola, de modo a promover mudanças na oferta dessa modalidade de ensino, que exige conhecimento e práxis específicos. (2013, p. 58)

Além disso, como já foi dito, entender o que pensa o aluno de EJA dá direção para o que precisa ser feito para melhorar, avançar e contribuir no processo de aprendizagem, levando-o a compreender a alfabetização como processo que parte do seu mundo, das suas próprias experiências e vivências e que isso traz sentido para que eles comecem a ler o que está à sua volta.

Por fim, e em terceiro lugar, entendemos que relacionar o que pensam e como agem os alunos de EJA frente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita funciona como um norte, pois, as RS são “um guia para a ação” e, como tal, possibilita ao

professor/a verificar se as ideias desses alunos se coadunam com as atitudes observadas em sala de aula (ABRIC, 1994, p. 13). À medida que os alunos entendem que o processo de alfabetização é um instrumento de libertação, provavelmente, passarão a se envolver mais intensamente no processo, porque conseguirão se integrar num grupo que visa a mudar a realidade que vivem seus membros, muito geralmente, marcada pela exclusão.

CONCLUSÕES

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho foi o de abordar algumas contribuições da TRS para a prática educativa dos professores de EJA, entendemos que essas contribuições favoreçam uma forma de desenvolver um trabalho que vá além do meramente pedagógico. Entender o que os alunos pensam, como construíram tal conhecimento e a relação disso com as atitudes desse grupo se torna um instrumento relevante no direcionamento das propostas de atividades de alfabetização. Ressaltamos que escrever e ler não é somente codificar e decodificar, mas conseguir realizar uma leitura de mundo, como bem pensou Paulo Freire. E essa leitura de mundo pode ser a porta de emancipação desses jovens e adultos das suas realidades muitas vezes marcadas por experiências e histórias de fracasso. Não foi interesse nosso apontar respostas ou fórmulas para o sucesso do processo de alfabetização de adultos, mas foi, a partir de aportes teóricos relevantes e de contribuição inegável à educação, como é a TRS, suscitar mais uma possibilidade de construção de saber interdisciplinar no favorecimento da prática educativa de professores alfabetizadores de EJA.

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

_____. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1995.

LEMOS, Suely F. C. COSTA, Solange G. LIMA, Rita C. P. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 43-61.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEIXOTO, Vanessa A. C. Os indícios de Representações Sociais dos alunos do nível II da EJA sobre ler e escrever. Anais do 7º Seminário Educação e Leitura - SEL, p. 26-37, 2013.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2012.
: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em 02 Dez/2014

TRANSMISSÃO OU CONSTRUÇÃO DE SABERES? UMA PRÁTICA EDUCATIVA ANALISADA SOB UMA PERSPECTIVA FREIRIANA, EM CONTRASTE IDEOLÓGICO COM ALGUNS AUTORES.

Viviane França Lins
viviane.pe@hotmail.com
Pedagogia/UFPE
PE - Brasil

Daniela Santos Alves de Lima
danielalima87@yahoo.com
Pedagogia/UFPE
PE - Brasil

RESUMO

Este trabalho mostra que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de maneira construtiva e emancipadora, mas não mecanizada, afim de que o aluno se torne um sujeito ativo durante sua aprendizagem, através da construção de conhecimentos que se dá, tanto em relação ao contexto social que a criança está inserida, quanto no âmbito escolar em que o professor pode dar progressivamente a autonomia que o educando precisa. É uma ideia apresentada com base no conceito de Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, frente aos conceitos de outros autores, tais como: Carlos Rodrigues Brandão, João Francisco Souza e José Carlos Libâneo. Deste modo, Brandão ressalta a necessidade do docente considerar os conhecimentos prévios do aluno e suas condições sócio-históricas, como uma ferramenta de suma importância para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz e que a escola não é o único lugar em que a educação acontece. Assim como Souza, destaca que o aluno e o professor apesar da diferença de papéis que atuam no espaço escolar, devem se relacionar de maneira horizontalizada, para que o ensino formalizado não seja imposto, como se o aluno tivesse um saber nulo diante do conhecimento intelectual do educador. E por fim Libâneo, que considera a “transmissão de saberes” como uma assimilação do conhecimento, e que tal expressão não interfere na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ao contrário do que Freire ensina, quando diz que o ensino ele não se transfere, mas cria possibilidades para que o aluno possa produzir e criar, por meio da curiosidade que a criança já possui, mas que é despertada pelo professor, para que o aluno comece a indagar, questionar e comece a formar um pensamento crítico e não apenas passivo na submissão do conhecimento instruído. Tais autores citados no trabalho têm algumas ideias pontuais, sejam elas, similares ou divergentes, mas que contribuem de maneira significativa para a formação docente atual.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino - Transmissão - Aprendizado

INTRODUÇÃO

Apesar de ocorrerem certas mudanças para melhoria da educação em nosso país, ainda vemos algo que persiste em boa parte das instituições escolares, que vão além dos problemas estruturais e de negligência gestora e política, são as práticas educativas dos professores. Estas, conforme vão sendo executadas, tanto podem contribuir para o avanço afetivo e cognitivo do aluno, através do desenvolvimento de suas competências e habilidades, quanto podem retardar a ação de crescimento do mesmo, por meio da crença de que ele, o professor, é o detentor de todo e qualquer conhecimento que o educando precisa para aprender, o que estabelece no âmbito escolar uma relação verticalizada de saberes, pois o conhecimento prévio que a criança possui é desconsiderado, para dar vez ao saber originário do educador.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra “transferir” significa: “mudar, deslocar de um lugar para o outro”, talvez seja por essa razão que Paulo Freire desaprova a postura do docente que adota tal prática, como se o educando fosse uma folha de papel em branco. Nesse sentido, é enfatizado que o professor durante a sua formação, tem a necessidade de compreender categoricamente que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). Essa afirmação não está restrita apenas aos que estão inseridos no processo de graduação, mas também aos docentes já formados que devem analisar sua prática educativa de maneira processual. Já em relação ao termo usado, “criar possibilidades”, no qual foi citado acima, é quando o educador possibilita ao educando a realização da busca do saber, dando oportunidade ao que antes não existia, através de uma instigação, para que a curiosidade do aluno deixe de ser ingênua no que diz respeito ao senso comum, e passe a apresentar questionamentos e indagações sobre as informações advindas do professor, não negando a eficácia destas, mas contribuindo na formação do pensamento crítico, criativo e autônomo, sendo assim o resultado de uma curiosidade epistemológica.

Para Freire, não há ensino dissociado com o aprendizado e nem o aprendizado dissociado com o ensino, assim como a teoria e a prática são inseparáveis, pois ambos se constroem de maneira mútua, o autor destaca que até a própria descoberta sobre ensinar, se deu com base no aprendizado, que ocorria socialmente de uns para com os outros, e que a partir desse fato a sociedade chegou à conclusão que, era necessário elaborar estratégias e métodos de ensino, para que a aprendizagem se tornasse cada vez mais produtiva e significativa.

A PRÁTICA EDUCATIVA, SOB A ÓTICA DE OUTROS AUTORES, PARALELOS À VISÃO DE FREIRE.

A partir dessa compreensão podemos verificar que alguns autores como, Carlos Rodrigues Brandão, realiza um trabalho de pesquisa sobre práticas pedagógicas fora do âmbito escolar, que se associam com a perspectiva Freiriana, no sentido de conscientizar o educador de que, a educação não se inicia e nem se aprende especificamente na escola, mas no contexto social em que aluno está inserido.

Assim, Brandão quando escreveu o seu livro “O que é Educação” (1981), mostra que não há uma forma única de conhecimento, assimilação ou de prática. Como também, a escola não pode garantir que ela seja o único lugar planejado em que a aprendizagem possa acontecer e desconsiderar o saber prévio do aluno proveniente de outros ambientes de convívio como sendo desnecessários

para o ensino, mas pelo contrário, que tanto a escola, quanto o educador permitam que a criança agregue durante seu processo de aprendizagem, conhecimentos provenientes de seu espaço social, dessa maneira o professor contribui para que haja uma formação humana e cidadã em seu aluno, e que tal prática no cotidiano comprova que o professor não é o único agente ativo que pode proporcionar conhecimento para o indivíduo. O autor afirma que: “Não há forma única, nem modelo único de educação” (BRANDÃO, 1981, p. 9). Ou seja, as práticas pedagógicas estão presentes nas interações sociais que o aluno tem além do âmbito escolar, como por exemplo, a família, vizinhos, amigos, instituições não escolares, entre outros.

Dessa forma, Brandão questiona até que ponto as práticas escolares, são práticas educativas e que algumas vezes nitidamente deseducam. O autor afirma que: “Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer ao contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer...” (BRANDÃO, 1981, p. 25). Ele exemplifica tal conceito com a sociedade indígena, que muito embora tenham um chefe para administrar a aldeia, todas as pessoas tem autoridade para aprender e ensinar, sem determinar quem são os sujeitos e os objetos, ou seja, não estipulam de maneira obrigatória quem é o professor e o aluno. Levando-nos a compreender que somos seres de relação, que todos nós aprendemos e todos nós ensinamos e que só é possível existir educação, quando se tem a intenção simultânea de ensinar e aprender.

Associada a esta concepção de Freire e Brandão, podemos também considerar que o autor João Francisco Souza, teve uma notável compreensão sobre a dimensão pedagógica em espaços não escolares, na construção de saberes intelectuais e populares alinhados em um mesmo patamar, através de seus estudos acerca dos movimentos sociais na América Latina, no qual define como:

São grupo de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de firmar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. (SOUZA, 1999, p. 38).

Ou seja, são correntes de opiniões que vivenciam situações que podem prejudicar seus interesses ou necessidades, sejam eles coletivos ou individuais, tais como: direitos humanos, trabalho, água potável, energia elétrica, saneamento básico, paz, dignidade, saúde pública, etc. A partir desse momento são propostas condições para negociação realizada com líderes comunitários, políticos, empresários, igrejas, ente outros, a fim de chegar ao interesse comum.

Souza utiliza o termo Locus Educativo, para expressar a ideia de que o processo de aprendizagem ocorre em lugares sociais, e que tal aprendizagem não se resume apenas na teoria, mas na conjunção da teoria com a prática, especificamente quando se dá de maneira coletiva, pois alcança uma dimensão pedagógica na construção de saberes, que envolve o saber intelectual e o saber popular.

A visão que o autor critica é o comunicado de saberes, com relação aos intelectuais assim chamados, devido aos seus diplomas em cursos de nível: superior, mestrado, doutorado, entre outros. Que achavam possuir um conhecimento superior, comparado ao da classe popular, que gerava ideias dicotômicas durante a negociação, ou seja, tal concepção refletia em pensamentos que não se aproximavam e não possibilitavam nenhum diálogo. A mesma visão crítica ocorre na submissão de

saberes, em casos em que os intelectuais se submetem aos saberes populares, que são pessoas que tem uma escolarização entre o ensino fundamental, médio e até mesmo não escolarizados, uma inversão da situação citada acima, quando o saber popular passa a ter domínio sobre o entendimento intelectual e o submete ao seu conhecimento.

Mas o conceito que o autor defende é a necessidade de existir confronto de saberes, que não implica em possuir saberes iguais, mas sim uma reelaboração de ideias, é o ato de formar e re-formar, resultando assim na antinomia, ou seja, são oposições ideológicas que podem ser negociadas e que são dialogadas, já que o saber intelectual e popular por mais que sejam heterogêneos, não se tornam superior, nem inferior ao outro, mas devem ser respeitados e não hierarquizados.

Numa perspectiva humanista, Freire acredita que a educação seria comunicação, pois na comunicação existe um diálogo, uma troca entre sujeitos ativos que através das relações sociais constroem conhecimento e constroem a si mesmos. Para Freire (1983) pág,46 “A educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Na comunicação não existe um sujeito que sabe (o sujeito ativo) e o que não sabe (o sujeito passivo), mas existem sujeitos ativos que dialogam entre si, excluindo todo e qualquer ato de manipulação ou neutralidade na educação. Freire (1983) pág, 45 afirma que ...“na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto do seu pensar se comunicam seu conteúdo”. É fundamental que a educação seja humanista, que os educadores exerçam uma prática libertadora para que haja uma verdadeira e significativa construção de conhecimento que será realizado no coletivo e não isoladamente, pois para Freire (1983) pág, 44 “ Não há, realmente, pensamento isolado, na medida que não há homem isolado”.

No entanto, José Carlos Libâneo, se posiciona diferente de Paulo Freire, em seu livro intitulado “Pedagogia e pedagogos, para quê?” (2000), quando está a favor da expressão “transferir conhecimento”, utilizada no início do texto. Embora Freire e Souza defendam a ideia de construção de saberes e não a transferência destes, Libâneo afirma que, a transmissão é uma comunicação, e que esse termo mesmo sendo rejeitado por alguns educadores, torna o sujeito transmissor de saberes, é co-construtor do seu conhecimento e o sujeito que se assimila e se apropria é socioconstrutor de seu conhecimento, tornando-o um ato isolado. O autor ressalta que:

Não há, pois, auto-educação sem o provimento de qualidades humanas, sem a transmissão de saberes e modos de ação (gostem ou não os educadores do termo transmissão), porque a natureza humana não é dada ao homem, ela é constituída socialmente no processo da atividade sócio-histórica. Isso não desfaz o entendimento de que os indivíduos são agentes ativos e socioconstrutores dos seus conhecimentos. (LIBÂNEO, 2000, p. 44, grifo do autor).

Ou seja, para o autor, este termo não anula a compreensão de que os indivíduos são agentes ativos, que se torna uma assimilação ativa e não passiva e que através dessa apropriação, são produzidos saberes.

Através de ideias claras e objetivas, o autor transmite de maneira evidente suas afirmativas construídas em bases sólidas e estudos aprofundados sobre o estudo da Pedagogia e a definição de pedagogos e professores no âmbito escolar, que são

bastante significativas, pois exigem uma auto reflexão sobre o papel do professor e o comprometimento como Pedagogo. Também permite que o leitor reavalie suas práticas escolares, cujo autor defende que a aprendizagem não acontece apenas na escola e por um profissional. Libâneo proporciona um esclarecimento satisfatório com relação à definição e objeto de estudo da Pedagogia e a transmissão de saberes.

Contudo tal ideia não desconstrói a linha de pensamento sobre a prática educativa, mesmo com posições singulares, o conceito dos autores: Freire, Brandão, Souza e Libâneo, tem uma finalidade em comum, que é a de contribuir para uma formação humanizadora, autônoma e emancipatória, para seus educadores e educandos.

CONCLUSÃO

Conforme foi apresentada a proposta de interligar as ideias dos autores, foi possível perceber que, tanto as similaridades agregadas, quanto os pontos divergentes expostos, contribuem para uma formação docente humana, que respeita os diferentes saberes existentes em espaços escolares e não escolares, considerando o contexto social da criança e suas origens culturais como base para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira produtiva e dinâmica. Assim, tais aspectos são abordados em prol de uma educação de qualidade, que respeitam os métodos estabelecidos de ensino, mas que inovam no processo de construção do saber do aluno.

Os autores abordam perspectivas atuais, críticas e oportunas para qualquer profissional independente da sua área de atuação ou formação. É importante observar a profundidade das ideias dos autores com relação ao conhecimento e a reflexão que o leitor realiza sobre a educação e as suas práticas.

É possível analisar que os autores Brandão, Souza, Freire e Libâneo apresentam perspectivas que se desassociam devido as ideias que se divergem com relação a palavras e seus significados, as relações que são possíveis estabelecer entre esses conceitos e a possível complexidade que eles possuem, mas ambos tem a mesma finalidade que seria o conhecimento.

Numa visão pedagógica, para os autores, é preciso que haja comprometimento do docente e um elo entre a sua pratica na sala de aula e a realidade dos sujeitos, no qual há estudo e reflexão a fim de qualificar e dar significado a prática educativa que acontece em ambientes escolares e não escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. B. **O que é Educação.** 1º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 9 e 25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 24.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 44.

SOUZA, João F. de. **A democracia dos movimentos sociais populares: Uma comparação entre México e Brasil.** Recife, Edições Bagaço, 1999. p. 38.

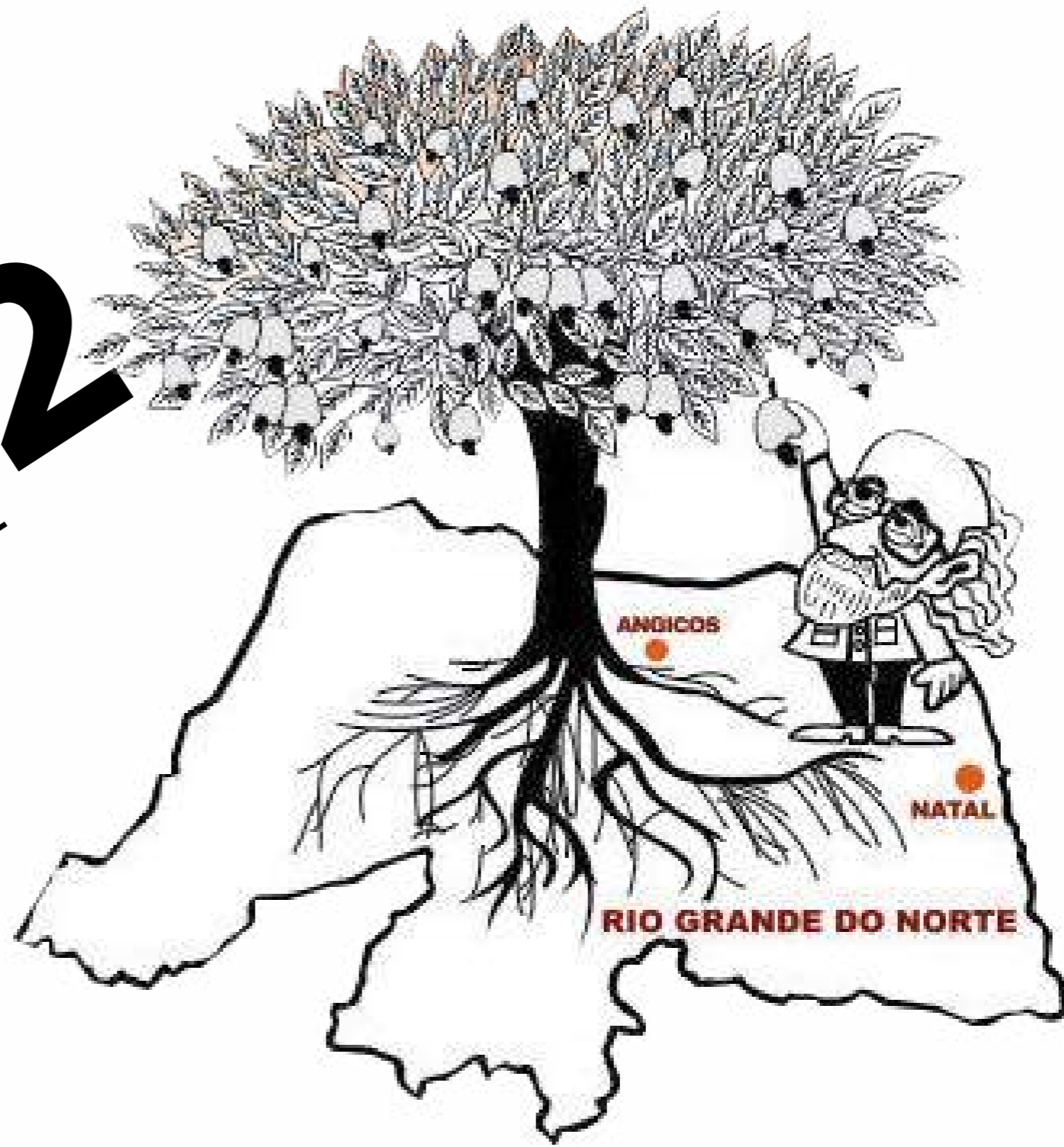
Dicionário Aurélio. Disponível no site:

<<http://www.dicionariodoaurelio.com/>> Acesso dia: 17 de jan. de 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Cap. 3.(O mundo hoje, v.24)

EIXO 2

A HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE



AFRICANIDADES: SER NEGRO E SER CAMPONÊS NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

Maria Ivonete de SOUZA
UNEMAT-Sinop/MT, mariaivonetede@gmail.com

Maria Luiza TROIAN
UNEMAT-Sinop/MT, marialtroian@gmail.com

Daniella Corrêa ALVARENGA
UNEMAT-Sinop/MT, daniellaslp@hotmail.com.br

Cleonice Rocha DE PAULA
UNEMAT-Sinop/MT

Projeto Novos Talentos - CAPES/UNEMAT/MT
Pedagogia para Educadores do Campo - PARFOR/UNEMAT/MT

RESUMO

A ação do educador se fortalece nas vivências pedagógicas e na troca de experiências. Assim, apresentamos vivências de trocas de experiências e conhecimentos construídos na oficina de Africanidades e Cultura do Campo, Projeto Novos Talentos - CAPES/UNEMAT, desenvolvidas na Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada no Assentamento 12 de Outubro, município de Claudia/MT. O objetivo da oficina surge da realidade de uma comunidade de camponeses que se constitui na luta por reforma agrária e o “bem viver”, em uma região da amazônia de domínio do agronegócio, de exclusão e preconceito. A oficina foi desenvolvida com um grupo de alunos e professores da escola, com encontros semanais, com uma metodologia em que a comunidade era o ponto de partida para abordarmos a temática da africanidade e cultura do campo, com a proposta de perceber, afirmar e construir identidades de ser negro e ser camponês, através de uma ambiência organizada a partir da temática racial, com estudo de literaturas, filmes, documentários, lendas, jogos africanos e participação em eventos. O livro de Emilio Gennari - Em Busca da Liberdade, que conta a histórias dos negros no Brasil a partir de suas lutas e organização; as lendas africanas que trazem elementos das histórias contadas em suas famílias; os filmes Kirikou e a Feiticeira e, Kirikou e os bichos da floresta, na relação com a natureza, o trabalho, a sabedoria e coragem de Kirikou; os jogos africanos e nas vivências de participações em eventos sobre a temática, fomentaram debates envolvendo a realidade que vivem no assentamento, em ser negro e ser camponês.

Palavras-chave: Africanidades. Ser negro. Ser camponês.

1. Introdução

O cenário deste trabalho é a Amazônia Mato-grossense em sua tessitura social, ambiental, econômica e educacional. Para compreendê-lo se faz necessária uma leitura crítica sobre a luta pela terra como condição de sobrevivência considerando a hegemonia da “ideologia do desbravamento” sedimentada, via os projetos de colonização agrária, desde os anos 70 na região. A implantação de tais projetos pelo governo militar promoveu um intenso movimento migratório das populações do sul-sudeste para o norte de Mato Grosso abrindo nova fronteira para expansão do capital agrícola mais comumente denominado na atualidade como agronegócio. Com isto, o “mito do progresso” proporcionado pela sobreposição das formas de produção consideradas modernas sobre a floresta e seus povos (ribeirinhos, indígenas, posseiros, populações tradicionais) cuja prática material fora o “desbravar”, o “limpar a terra”, se fez (e faz) modo de vida, ou seja, o entendimento de que o agronegócio é e traz progresso invade quase que na totalidade as formas e fôrmas de análises das vivências. Contudo,

A Região Norte do Mato Grosso é tradicionalmente uma região de grandes propriedades. Recentemente, programas de Reforma Agrária se instalaram, mas se encontram ainda em fase de implantação, com funcionamento um tanto quanto precário, sob todos os aspectos. Alguns assentamentos possuem escola, mas boa parte dos professores é leiga, pela dificuldade de se conseguir profissionais que se disponham em se deslocar para esse tipo de localidade (PNT/CAPES, 2013).

Sendo assim, ao percorrermos por dentro do que ainda resta da mundialmente desejada e concretamente devastada Floresta Amazônica, é possível fazer emergir a voz das populações trabalhadoras em sua relação direta com a floresta e estudar o paradigma educacional hegemônico em disputa com o paradigma protagonizado pelos Movimentos Sociais Populares.

É nesta perspectiva, de estudar e intervir sobre as contradições postas às populações trabalhadoras migrantes em suas vivências na fronteira agrícola no Bioma Amazônia Mato-grossense, que se insere o Projeto: Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo (Novos Talentos / CAPES) elaborado de maneira compartilhada entre docentes e discentes da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Sinop e estudantes e educadores da Escola Estadual do Campo Florestan Fernandes (EEFF), com unidades escolares nos assentamentos 12 de Outubro e Zumbi dos Palmares, ambos criados como fruto da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) após o Levante Camponês na Amazônia Mato-grossense localizados no município de Cláudia-MT.

A definição do local para desenvolvimento do Projeto não foi aleatória, mas sim, atendeu ao compromisso sócio-político-educacional de seus proponentes na defesa da Reforma Agrária (acesso a terra de viver), da Educação do Campo como direitos necessários ao Bem Viver, fundamentado na leitura do mundo que precede a leitura da palavra e da pedagogia da autonomia (FREIRE). Calcada nas condições possibilitadas pelas condicionantes financeiras do Projeto e pelo envolvimento científico-pedagógico-militante dos sujeitos, essa intencionalidade proporciona mais tempo para o “pensar certo” às mulheres e homens, crianças e jovens que ainda ousam ser camponeses numa região marcada pelos domínios do agronegócio. Constitui-se, portanto, numa pedagogia no campo solidário da luta, da “justa ira”, que visa possibilitar o direito de “ser mais” aos mais empobrecidos discriminados, visto que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do

sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p.43).

Ainda sobre a opção por uma escola de assentamentos de trabalhadores Sem Terra, vale salientar que a concepção pedagógica freireana está presente, pois, de acordo com Dantas (2012, p. 130):

O mundo dos pobres em que Paulo Freire (1921-1997) aprendeu a ver transforma-se em força como indignação perante as injustiças impostas à humanidade, no entanto jamais esse educador perdeu a esperança de poder apreciar esse mesmo mundo em sua “boniteza”, como construção pedagógica, politicamente assumida, que leva à liberdade.

Então, tendo a transformação como um importante fundamento, especificamente, o Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo – Novos Talentos, é um trabalho que objetiva:

1. Despertar o interesse dos estudantes por questões básicas da Ciência e Tecnologia;
2. Gerar condições concretas para que a infância e a juventude se deparem com questões ambientais e compreendam a necessidade urgente de preservação dos espaços em que se vivem; por extensão, a preservação do planeta;
3. Criar condições para que compreendam a importância de práticas desportivas e adquiram conhecimentos sobre a anatomia do corpo humano e como ter sempre uma boa saúde;
4. Propor e construir junto com os educandos, propostas didático-metodológicas baseadas em Metodologias de Projetos de Aprendizagem, aprendizagem significativa, aprendizagem contextualizada;
5. Engajar os professores da escola parceira neste trabalho de construção de metodologias alternativas ao modelo vigente;
6. No setor universitário, gerar condições para que a juventude universitária possa, da mesma forma, construir os seus processos de aprendizagem pela ação e organização de métodos;
7. Proporcionar aos licenciandos a vivência com metodologias de aprendizagem alternativas;
8. Aproximar mais a realidade da comunidade da realidade escolar, fazendo com que ambas as partes percebam a importância fundamental de cada um nesse processo “uno” de desenvolvimento;
9. Gerar situações favoráveis de Extensão e Pesquisa aos pesquisadores que sirvam de substrato à construção de novos paradigmas para a própria Universidade;
10. Contribuir para que o morador do campo valorize ainda mais o seu lugar e seu modo de viver.

Para isto, a Organização do Trabalho Educativo (OTE) se dá através de “oficinas” agrupadas em dois subprojetos. No Subprojeto 1 - Imersão em Mundos da Ciência e da Tecnologia Sustentáveis - estão organizadas quatro oficinas, a saber: a) Princípios da Hidráulica, da Alavanca e Engrenagens; b) Agricultura Sustentável: Horta, Horta Mandala e Compostagem; c) Microbiologia no Contexto de um Assentamento Rural; d) Ciclo de Palestras Sobre Educação e Saúde. Já no Subprojeto 2 - Práticas de Letramento, Numeramento e Alfabetização - estão nove oficinas, a saber: a) Africanidades e Cultura do Campo; b) Produção Audiovisual; c) Produção de Jornal e Fanzine; d) Economia Sociossolidária e Cooperativismo; e) LIBRAS do Campo: uma perspectiva freireana; g) Capoeira: uma abordagem pedagógica da Capoeira; h) Círculos de Leitura e Escrita e o Desenvolvimento de Práticas da Alfabetização e Letramento no/do Campo (CIRLECAMPO); i) Futebol, Agricultura e Modelagem Matemática. Estas oficinas se realizam através de encontros semanais que ocorrem nas unidades escolares, prioritariamente, fora do horário curricular prescrito.

Nos relatos e reflexões deste texto apresentaremos as experiências da oficina de “Africanidades e Cultura do Campo”, desenvolvida com uma carga horária de sessenta horas, desenvolvida com a comunidade escolar da Escola Estadual Florestan Fernandes. Para contextualizar o espaço em que surge o relato das experiências, apresentaremos:

2. Assentamento 12 de Outubro: Um Território Campesino na Amazônia Mato-grossense

A conquista da terra do Assentamento 12 de Outubro interliga-se ao surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), que ocorreu a partir da ocupação de latifúndios em 1984. Desde então se expandiu nacionalmente chegando ao Mato Grosso em 1995. Atualmente o MST está presente em diversas regiões deste Estado e se constitui em um dos principais movimentos de luta pela terra, pela produção agroecológica, pela Educação do Campo, enfim, pelo Bem Viver na Amazônia. Sobre este sujeito político coletivo que se pretende integrante do sujeito histórico revolucionário, o proletariado (RIBEIRO, 2010, p. 416), Paulo Freire analisa:

O movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso (FREIRE, 2000, p. 60).

No caso desta região, em 2003 uma equipe de dirigentes do MST deslocou-se para a região norte de Mato Grosso e com o apoio de várias pessoas ligadas às entidades locais desenvolveram a base que originou o Acampamento Claudinei de Barros no município de Sinop - MT. Sua ocupação se deu no dia 12 de Outubro daquele mesmo ano.

Em junho de 2007 algumas famílias já cansadas de ficarem acampadas ao longo da BR 163, no percurso entre os municípios de Itaúba, Cláudia, Sinop e Sorriso, engajaram-se numa luta contra latifúndios e, no dia 05 de dezembro, ocuparam a então denominada Fazenda Panorama localizada no município de Cláudia. Desta ocupação surge o Assentamento 12 de Outubro, nome escolhido numa das assembleias do assentamento em homenagem à primeira ocupação na região. Sobre essa área Souza (2014, p. 150) registra:

Naquela área em conquista havia uma parte com pastagens e outra, bem maior, ainda florestada com grande incidência de castanheiras, itaúbas (são as espécies mais citadas por todos). Já estando na sede da fazenda, mas ainda sem os espaços definidos, plantaram alguns trechos de roças no entorno da sede da fazenda que, após a ocupação, foi transformada na área do acampamento. Também sobreviveram com o aporte das cestas básicas doadas pelo governo, com a colheita de castanhas, caça e comercialização de algumas espécies vegetais principalmente, a castanha e óleo de copaíba.

Atualmente, pouca coisa mudou em relação aos aspectos geográficos e econômicos, pois a área, apesar da criação do Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) - Portaria 15-2012 - do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) o mesmo ainda não foi regularizado o que tem dificultado às famílias sua efetiva produção agroflorestal. Por isso, muitas delas sobrevivem tanto dos Programas Sociais do Governo Federal, quanto do trabalho assalariado na cidade, ou ainda, como diaristas nas fazendas.

Recentemente a vivência camponesa naquele assentamento também tem sido pressionada pela Usina Hidrelétrica (UHE) Sinop, cuja barragem em construção dista apenas trinta quilômetros do referido assentamento.

3. A Escola Estadual Florestan Fernandes como locus de apreender o campo

A Escola Estadual do Campo Florestan Fernandes, tal como o Assentamento 12 de Outubro, é materialização das conquistas camponesas no norte de Mato Grosso. Ainda no início de 2008, na área do acampamento organizaram as salas de aula dando continuidade às proposições educativas do Movimento, mas vinculados à rede pública de ensino, ou seja, lançaram as bases para o que hoje se consolida como Escola Estadual do Campo Florestan Fernandes. Em 2011, após ficar vinculada às escolas urbanas e os assentados realizarem diversos enfrentamentos com o poder público municipal, a EEFF foi criada pelo Decreto nº 348 / 19 de maio. Atualmente atende a Educação Básica, contando com aproximadamente duzentos alunos, advindos do Assentamento 12 de Outubro, Assentamento Nova Esperança e, também, pais e filhos que trabalham e / ou moram em fazendas vizinhas.

Constitui-se também como um pólo aglutinador das diversas lutas sociais dos assentamentos a ela vinculados dado que seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) abarca a reflexão e disseminação de uma sociedade amparada no respeito aos valores éticos-políticos a favor dos que mais sofrem, nos princípios do trabalho coletivo, na construção de conhecimentos (ciência) engajados com a vivência camponesa, ou seja, pauta-se na perspectiva agroecológica como partícipe da transformação social.

Podemos, então, afirmar que a luta pela educação sempre esteve presente ao longo da história do MST por entender a educação como um processo de libertação do ser humano. Nas palavras de Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 35):

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo do sujeito do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.

Assim, o projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo, com suas oficinas, atende a demanda da escola e, a oficina de africanidades e cultura do campo, objetiva contribuir com a escola na implementação da Lei 10.369, que inclui como obrigatoriedade no currículo escolar o ensino da história e a cultura africana e afro-brasileira, percebendo, fortalecendo e construindo identidades de ser negro.

4. Africanidades e cultura do campo

Em um contexto social marcado por contradições, lutas por espaços de pertencimento e reconhecimento, pela reforma agrária como busca do “bem viver” do camponês, do negro, em uma região da Amazônia que no seu processo histórico traz a ideia de “progresso” com base na exclusão, preconceito, discriminação racial em virtude do enriquecimento de um pequeno grupo, com uma economia do agronegócio pautada na destruição das riquezas naturais e na exploração dos trabalhadores,

que surgem vozes de luta e que buscam projetos que resultaram na oficina de africanidades e cultura do campo. Uma região em que os negros são invisibilizados e discriminados, concentrados nos bairros distantes e nos espaços de lutas pelo direito a produzir e viver no campo,

Os negros estiveram presentes acompanhando o processo de colonização, mesmo sem aparecer nos escritos sobre os colonizadores ou os protagonistas do desenvolvimento dessa região. Não são mencionados, mas os dados estatísticos mostram que a população negra esteve significativamente representada em Sinop em todos os recenseamentos do IBGE. No ano de 1980, oito anos depois da chegada dos primeiros moradores colonizadores, o percentual da população de negros já era de 27%. Hoje essa representação é de 51% (dados IBGE 2010), porém, a forma como foi e ainda é apresentada a população de Sinop desconsidera a participação dos negros na história e no desenvolvimento do município, suas culturas, conhecimentos, trabalho e condição socioeconômica (TROIAN, 2012).

Assim, surge a necessidade de trabalhar a temática racial com a comunidade escolar da EE Florestan Fernandes, numa perspectiva freiriana, com a leitura crítica das histórias dos negros no Brasil e das condições sociais e econômicas dos negros da região, a percepção de ser negro conhecendo a cultura, lendas, jogos, relação com a natureza e com a produção do campo dos africanos e afrobrasileiros. Consideramos a oficina que exige reconhecimento e assunção da identidade cultural do grupo, do aluno, exige reflexão crítica sobre a realidade social em que vivem e como forma de intervenção no mundo (FREIRE).

As pessoas envolvidas na oficina são cinco professores vinte alunos da escola, entre quatro e trinta anos de idade, com diferentes níveis de escolaridades. As oficinas aconteceram uma vez por semana, no contraturno das aulas, com duração de quatro horas. A metodologia envolve roda de conversa, filmes, leituras, músicas e jogos africanos. A oficina tem por objetivo: contribuir com a escola na implementação da Lei 10.639, que inclui como obrigatoriedade no currículo escolar o ensino da história e a cultura africana e afro-brasileira na intenção de discutir com a comunidade escolar questões relacionadas a temática racial como desigualdade racial, preconceito racial; e trabalhar a construção da identidade de ser negro e ser camponês. A proposta foi que as vinte e cinco pessoas participantes diretos da oficina levem para suas famílias, e demais pessoas da comunidade escolar, as reflexões de ser negro e ser camponês na região fazendo a leitura do mundo como afirmação de ser negro, romper preconceitos e ações de pertencimento e reconhecimentos.

O primeiro encontro teve de início com a socialização com as crianças, jovens e adultos que fariam parte da oficina Africanidades e Cultura do Campo. Foi feita uma roda de conversa onde cada um se apresentou dando nome e idade e dizendo algo da cultura africana de que gostava ou sabia que era de alguma forma relacionada.

Logo após, foi feita um questionamento geral: “Qual cor você acha que é a sua cor?” e a exposição de um breve recorte do documentário Quesito Cor. A maioria encontrava dificuldades em identificar sua própria cor e raça, quando na realidade eram nitidamente negros.

Embora tenha causado certo estranhamento de início, essa reação quanto o reconhecimento e aceitação da criança negra não é de forma alguma incomum. Grande parte dos alunos se sentia mais confortáveis se autodeclarando pardas, pois se sentiam mais aceitas e parte do grande todo.

Após mais discussões acerca do tema, a atividade foi direcionada para a leitura da história Infantil Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, Ana Maria), seguida de um breve debate sobre a obra que finalizou em falas como:

“Ela é muito linda, queria ser como ela”. (Aluna E., 09anos)

“Viu, ela não liga em ser pretinha assim! Ela é bonita”. (Aluna L., 10 anos)

“Essa historinha acabou mostrando que muitas vezes achamos que o outro por ser diferente não pode ser igual, mas o amor desse coelhinho por alguém tão diferente mostra que as diferenças não importam”. (Professora C)

A forma como as crianças e jovens acabaram se identificando com a personagem principal acabou por abrir uma das principais barreiras presentes dentre os alunos, o reconhecimento da identidade racial da criança negra.

As atividades deste dia tiveram continuidade nas atividades dos professores da escola que elaboraram um questionário sobre o tema “quesito cor” com a pesquisa de autodeclaração enquanto cor/raça, considerando nomenclatura usada pelo IBGE, amarelo, branco, indígena, pardo e preto. 120 pessoas da comunidade escolar (pais e alunos) responderam o questionário, destes, 72% se autodeclararam negros (pardos ou pretos) e 28% brancos. Observa-se que, na comunidade escolar, o percentual de negros é significativamente maior, quando comparado ao percentual de negros da cidade de origem da maioria dos assentados – Sinop/MT.

Com a leitura de fabulações de origem africana, como: Festa no Céu, Os Sete Novelos, As princesas Africanas, A Origem dos Animais, O Cabelo de Lelê e As Tranças de Bintou. A forma como as fábulas traziam a sabedoria, o entendimento do mundo dos animais, da terra e dos espíritos acabou se relacionando segundo os jovens, como a forma como a comunidade mantinha semelhante interação com a terra, os bichos e a religiosidade presente. A partir daí, foi cada vez menor o estranhamento diante das fabulas e histórias dos povos africanos entre as crianças e também os jovens.

Além das leituras de histórias, os filmes: Kirikou e a Feiticeira e, Kirikou e os Bichos da Floresta, desperta o olhar para seu jeito de ser e sua vida no campo, como também, das outras pessoas da comunidade. Kirikou, um menino que surpreende por seu tamanho, astúcia, e inteligência, de todo o seu povo que vive em uma aldeia africana que sofre pela falta de água, alimento e recursos, dificuldades provenientes das maldades da feiticeira Karabá é explorado pelas crianças e jovens na relação com suas lutas pela terra, os entraves políticos, o agronegócio, a construção da usina hidroelétrica. Percebem-se no menino Kirikou, nas lutas que desenvolvem enquanto MST, a exemplo do trancamento da BR, nas assembleias com representantes do governo e empresa de construção da barragem.

Quando trabalhamos com o filme “Kirikou e os bichos da floresta”, foi um despertar para as possibilidades que o assentamento tem enquanto organização econômica para suas famílias, considerando suas riquezas ambientais e conhecimentos das pessoas. No final da conversa, foi importante o exercício dos alunos de organizarem o que foi observado e escreverem.

As principais observações feitas pelos alunos foram anotadas na lousa:

* **Produção familiar** - A forma como trabalhar a terra está presente na economia familiar, e como esta tarefa é de extrema importância e de atuação por todos da casa.

* **Descobrimento do artesanato em argila** - A importância do trabalho artesanal para a comunidade, a forma como essa renda pode alimentar e/ou contribuir para o melhoramento de outras áreas de atuação da família e comunidade a partir da partilha dos lucros entre todos. Como não se deve sempre confiar o trabalho a atravessadores, não confiar a terceiros que muitas vezes podem agir de má fé e não contribuir para o avanço dos lucros, da produção, e da comunidade. Fazendo menção ao Sistema Canteiros de Comercialização Solidária (CANTASOL), sistema de venda dos produtos agrícolas da comunidade onde não há atravessadores, proporcionando ainda que não muito, lucro líquido aos agricultores contribuindo para o aumento da economia da agricultura familiar.

* **Respeito aos pais (mais velhos)** - A prudência em saber ouvir e seguir os conselhos das pessoas mais sabias da comunidade, os mais velhos. A forma como a família preza pela segurança não só dos membros da família, como de todos os demais. E que essa dedicação deve ser reconhecida e levada em conta nas decisões tomadas por cada um.

* **Preservação da fauna e da flora** - Uma questão que todos os alunos conhecem e tentam seguir ao máximo, o cuidado com a vida vegetal e animal não só dentro como fora do assentamento onde residem.

* **O uso das plantas medicinais** - A grande importância do uso dos recursos medicinais presentes na natureza, da confecção de remédios de origem natural e dos ensinamentos passados entre todos da comunidade.

* **Mulher camponesa** - A forma como a mulher é o centro e peça fundamental da família, atuando em casa e na roça, no trato dos animais, na fabricação dos artesanatos, manuseio das plantas medicinais, nas lutas. Como exemplo, foi mencionado o coletivo de mulheres da comunidade e a forma como se tornou fundamental para a renda das famílias e conseqüentemente de todos os outros. Sem perderem suas demais funções que também são de extrema importância.

Os filmes foram os provocadores da temática, que resultou no olhar para seu mundo, perceber riquezas de cultura, como também, possibilidade de intervenção no mundo, nos espaços da escola, da comunidade e da região.

Outra metodologia da oficina foi o estudo do livro Em busca da liberdade (Emilio Gennari, 2008) que traz, a partir da luta dos negros, a organização dos quilombos no estado do Mato Grosso que comparamos com a realidade da comunidade escolar,

a cultura africana e afro-brasileira, história dos negros no Brasil e a desigualdade racial. Cada criança e jovem recebeu que levou para casa para fazer a leitura e conversar com os colegas, professores e familiares sobre o que leu. O estudo do livro possibilitou o conhecimento que fundamentou as rodas de conversas, pois, ao falarem da comunidade, identificavam relações com suas lutas pela terra, sua condição social e econômica, sua relação com a natureza, com os animais e as formas de produzir. Consideramos que ensinar exige saber ouvir, saber compartilhar conhecimentos, leitura crítica da realidade e intervenção, mas exige conhecimento científico e histórico, então, o estudo do livro, compartilhado nas rodas de conversas durante as oficinas e nas conversas com os amigos e família, possibilita os conhecimentos que sustentam as reflexões da realidade da comunidade na leitura de ser negro e ser camponês.

Complementando o estudo do livro, tínhamos os documentários que contribuíam para entender suas realidades sociais e econômicas. Um dos documentários foi retirado do acervo da TV Escola, o Viajando aos Extremos. O vídeo traz em evidência a produção de jogos de origem africana e sua importância, dentre os jogos temos em maior destaque o jogo africano KALAH. Depois do documentário os alunos discutem sobre: as marcas e pinturas corporais; os adornos; os jogos; o uso abundante das cores; os rituais de luta; a relação com a natureza; os rituais de beleza. Conhecer as diferentes culturas africanas fez com que percebessem que muitas das características dos negros que ainda sofrem a discriminação têm relação com a cultura dos povos africanos.

Os momentos de confecção e de jogar o KALAH, um jogo de origem africana, criou um ambiente para conversar sobre o tema e criar espaços de vivências e aprendizagens. O momento da confecção dos jogos e do jogar propicia um ambiente de lazer, arte, e conversas sobre o tema. Os momentos até então possibilitaram perceber que o tema é pouco explorado na comunidade escolar, porém, são trazidos pelos alunos nas rodas de conversas com muito interesse, o que pode ser observado desde o primeiro dia da nossa oficina, foi a vontade de aprender sobre algo que para nossos alunos tornou-se algo fascinante: suas raízes e a descoberta da identidade racial da criança e do jovem negro; tema que embora seja obrigatório, se faz limitado ou mesmo inexistente em nossas escolas. No entanto, com o desenvolvimento das oficinas, o debate foi ganhando uma fala de afirmação de ser negro e ser camponês, sustentadas no conhecimento da história dos negros no Brasil, suas lutas, seus conhecimentos, sua cultura, o histórico de desigualdades, preconceito e discriminação e, o papel importantíssimo dos negros no processo de sustentadas se debaterem diferentes ideias e opiniões, fazem relação com suas vidas, a realidade do assentamento e do mundo.

Outro momento rico de conhecimentos e vivências foi a participação de alguns dos cursistas na Jornada Pedagógica da temática racial, que aconteceu na UFMT, campus de Cuiabá. Conhecer espaços que eram distantes de sua realidade, de suas vivências. Ter o poder da fala e relatar suas vivências na escola, na comunidade e na oficina de africanidades. Ouvir diferentes relatos envolvendo a temática possibilitou-lhes perceberem que sua realidade não é uma situação isolada, como também, os diferentes instrumentos de lutas e formas de organização que outras comunidades utilizam para romper com o preconceito racial, com a desigualdade racial e na afirmação de identidades de ser negro.

5. Conclusão

Como parte do Projeto Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo – Novos Talentos, a oficina de africanidades e cultura do campo não caminhou isoladamente. As ações da oficina estavam interligadas com outras oficinas e com o projeto da escola e da comunidade. Assim, mesmo que sendo poucos momentos de ações diretas das oficinas, seus trabalhos ganham outros espaços que são construídos pelos alunos e professores nas suas intervenções e diferentes vivências.

A participação dos alunos foi motivada pela dinâmica de participação de todos no processo, como também, o despertar de ser negro e ser camponês, na relação com um povo que lutou, conquistou, venceu, luta, e muito tem a lutar, que as realidades vividas resulta de um processo histórico de preconceito e discriminação, de projetos de exclusão, mas que, o conhecimento é fundamental para a organização, para a construção da autonomia. Que a produção e construção de conhecimentos exige curiosidade, pesquisa, olhar o mundo, comparar, avaliar e refletir sobre ele a partir de estudos anteriores. Ser camponês e ser negro na Amazônia Mato-grossense têm peculiaridades específicas e que, a leitura deste processo, conhecimentos, fortalece suas identidades e organizações de lutas e conquistas, estrutura o “bem viver”.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Luis Paulo Arena; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Bem viver: uma categoria analítica necessária para compreender a vida? In: MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate (Orgs). **Bem viver a criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

CAPES. Projeto: Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo. **Novos Talentos**. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/projetos_docentes/2013/alceu_zoia_projeto_1.pdf. Acesso em: 15-10-2014.

DANTAS, Lúcio Gomes. Pobreza e Opressão como Condições Inibidoras da Educação: uma denúncia freireana. In: **Freire na Agenda da Educação**: conhecimento, diálogo, esperança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991 (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; CEROLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**.

Coleção Por Uma educação do Campo, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUZA, Maria Ivonete de. **Do Desbravar ao Cuidar: interdependências trabalho-educação no/do campo e a Amazônia Mato-Grossense**. Tese (Doutorado), FACHED/UFRGS, Porto Alegre-RS, 2014.

TROIAN, Maria Luiza. **Narrativas de 'ser negro' em uma terra idealizada para brancos**. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste. Corumbá/MT, 2012.

MULHERES QUILOMBOLAS DA LAGOINHA:CANTIGAS DE RODA

Cristiane Andrade Fernandes
UESC-UNEB -PPGEduC-
Bahia- Brasil crisuesc@gmail.com

Arlete Vieira da Silva
UESC -UNEB-PPGEduC
Bahia- Brasil arletevs@gmail.com

Resumo

A História é o fio condutor das cantigas de roda, uma atividade de inventividade do sujeito que, no movimento de evocações de fatos, situações e vivência traz à tona subjetividades. Este trabalho se constitui na experiência desenvolvida com o projeto em uma comunidade quilombola, através das cantigas de roda evocadas nas histórias do percurso da experiência de vida das mulheres quilombolas. A base teórico-metodológica foi fundamentada em Paulo Freire (2005), na investigação-ação-reflexão com os saberes e fazeres dessas mulheres ressignificado no movimento da socialização das cantigas. O objetivo principal do projeto foi a promoção da troca de saberes e de experiências na comunidade quilombola entre as gerações com a confecção de potes e panelas de barro. As cantigas de roda estiveram presente durante o desenvolvimento do projeto ressaltando os saberes e fazeres que atualmente cerceiam o cotidiano das mulheres quilombolas reconhecido nas histórias quando repetem as mesmas cantigas para seus filhos e netos, reconstruindo um saber oral, reforçaram a questões de pertencimento, identidades e patrimônios culturais. Para tanto, esta experiência articulou a troca de saberes tradicionais entre as gerações com a presença das mulheres mais idosas da comunidade, que sabiam retirar o barro, pilar o barro, amassar o barro e construir os utensílios, gerando com este saber popular os momentos de roda de conversas com as histórias contidas nas cantigas de roda. Assim a voz destas mulheres pronunciaram a palavra salvaguardando estes saberes.

Palavras - chave: Cantigas de Roda. Mulheres Quilombolas. Histórias.

Conhecendo a roda da Lagoinha

Como educadoras envolvidas com atividades educacionais em comunidades rurais após conhecer as mulheres quilombolas

da Lagoinha no município de Planalto- Bahia, surgiu então a oportunidade de realizar o Projeto denominado: Mulheres Quilombola da Lagoinha: Saberes e Fazeres, em que tivemos a oportunidade de partilhar momentos de grandes aprendizagens. Tendo como público alvo as mulheres, adolescentes e meninas da comunidade, este projeto recebeu o apoio de vários parceiros entre eles o principal foi o Fundo Social Elas, com sede no Rio de Janeiro, a representante das mulheres na comunidade e presidente da Associação da Lagoinha foi Elisene Fonseca, que muito contribuiu nesta caminhada. A comunidade Remanescente do Quilombo da Lagoinha está situada na zona rural, distribuída entre fazendas, morros e montanhas incrustadas no alto da região do distrito de Planalto - BA. Nesta comunidade vivem cerca de 350 pessoas em diversas casas distribuídas em um total de 86 famílias, em 300 hectares.

Para entendermos como se constitui as comunidades remanescentes de quilombo hoje, recorreremos ao passado para distinguir “Quilombo” de ontem e as comunidades de quilombo de hoje. Ilka Boaventura Leite (2000, p. 348), afirma que “o conselho ultramarino português de 1740, definiu quilombo como toda habitação de negros fugidos que passem de cinco em parte desprovida, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles”

O pesquisador Munanga (1995, p.58) relaciona o quilombo com a África e denomina que o quilombo brasileiro “é sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura na qual se encontravam todos os oprimidos”.

Hoje se observa nas comunidades remanescentes de quilombo a mesma resistência dos quilombos de outrora, entretanto com outras especificidades. Através da Constituição de 1988 em seu artigo 68 emerge a expressão “remanescente de quilombos”, trazendo assim novamente ao debate para se refletir sobre a dívida que a nação brasileira tem com os afro-brasileiros devido à escravização e à exclusão social econômica e cultural em que estes povos vivenciaram e ainda estão inseridos.

A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, cujo artigo 68 das Disposições Transitórias prevê o reconhecimento da propriedade das terras dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, o debate ganha o cenário político nacional. Por trás de algumas evidências, pistas e provas, surgem novos sujeitos, territórios, ações e políticas de reconhecimento (LEITE.2000, p335.)

Retomando o artigo 68 da constituição federal (BRASIL, 1988), que ao constituir aos remanescentes de quilombo o reconhecimento das propriedades definitivas com a emissão de títulos não tem contemplado outros direitos sociais que estão além do reconhecimento de suas propriedades, como o acesso à educação, à qualidade na saúde, a habitação, ao emprego e geração de renda, ao lazer e principalmente do respeito e da aceitação dos seus valores e identidades negras, aliado ao desenvolvimento local sustentável, o que pode propiciar a permanência dos quilombolas neste espaço rural em contraposição ao êxodo significativo para as periferias das cidades.

Mesmo passado várias décadas de resistência e reivindicações os negros que residem nas comunidades remanescentes de

quilombo ainda vivenciam o processo de exclusão social nas longínquas comunidades rurais.

Este projeto recebeu o apoio de vários parceiros entre eles Fundo Social Elas . Após ter desenvolvido algumas ações nesta comunidade, sentimos a necessidade de promover algo relacionado à geração de renda, à sustentabilidade e à preservação do patrimônio cultural deste grupo. Com o apoio do colaborador Ruitter Andrade Vieira e Suzy Mary Vieira elaboramos o projeto e encaminhamos ao edital do Fundo Sociais Elas, que aprovou e financiou nossa proposta, na área de valorização e de difusão de bens culturais, materiais e simbólicos.

Dentre os objetivos propostos no projeto podemos destacar, oficinas sobre: identidade, racismo e discriminação, empreendedorismo e geração de renda, e de transmissão de saberes tradicionais entre as gerações, com as mulheres mais idosas da comunidade, que sabia retirar o barro, pilar o barro, amassar o barro e construir os utensílios, gerando então um saber entre as gerações, o fio condutor destes momentos foram as memórias trazidas na cantigas de roda cantada pelas mulheres da Lagoinha.

Nas palavras do pesquisador Magalhães (2007) trata-se de um saber- fazer que ao ser identificado e construído demanda:

[...] sensibilidade popular (valorização dos saberes populares) e científica (valorização dos saberes sistematizados), a fim de manusear sustentavelmente os princípios, os fundamentos, os objetivos, e as diretrizes de uma estratégia educativa que requer atenção particular para instruir e educar o homem local no meio ambiente imediato, para que ele compreenda o homem global e o meio ambiente distante. (MAGALHAES, 2007, p.127).

Compreender este processo do saberes e fazeres da cantiga de roda é antes de tudo valorizar o homem e seu modo de vida, de trabalho e de cultura e de práticas cotidianas, como afirma Freire (1988) devem ser dialogadas para a construção do sujeito protagonista de sua história e de seu estar no mundo.

Na forma de um projeto social, cujo objetivo principal estava na promoção da troca de saberes e de experiências na comunidade quilombola, a utilização da abordagem freireana, se deu nos momentos de diálogo nas rodas de conversas retratada nas histórias das cantigas de roda, demonstrou que entre os saberes e os fazeres que atualmente cerceiam o cotidiano das mulheres quilombolas pode ser reconhecido nas memórias quando repetem as mesmas cantigas para seus filhos e netos como forma de ensino e de manutenção da cultura, reforçando dessa forma, a questões de pertencimento e de identidades e de patrimônios culturais.

A foto abaixo retrata um momento de fazer dos potes de barro e, as mulheres em círculo participando desse momento de troca.



Figura: 1 Comunidade Lagoinha: momento de oficina e cantiga de roda
(Fonte: Imagens registradas durante o Projeto - arquivo pessoal)

Saberes das cantigas de roda: o caminhos metodológico percorrido.

O caminho metodológico desenvolvido foi o freireano nas suas bases teóricas de seu pensamento que muito tem contribuído nos espaços de educação não formal em comunidades rurais ou urbanas, dos movimentos sociais, que acreditam em um saber partilhado na oralidade que vivencia a ética e a solidariedade para com os outros construindo um saber fazer mais humano e significativo, no contexto das comunidades em que a escrita nem sempre rege o saber, mas a oralidade e a sabedoria popular é respeitada.

Esta metodologia na metodologia com base nos pressupostos teórico - metodológico de Freire, da investigação -ação - reflexão, em que buscamos priorizar a roda de conversa que para Freire (2005) o sujeito e a ideias se fazem coletivamente.

Simplymente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não faz no ato de consumir ideias, mas no produzi-las e transforma-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 2005, p.117)

No percurso do projeto e na forma de oficinas, na construção de mutirões e de demais fazeres do cotidiano da comunidade quilombola os saberes e fazeres foram-se entrelaçando, o diálogo constante para que juntas mulheres, adolescentes e as crianças nos momentos das oficinas pudessem trazer a história de vida de sua infância.

Nas falas das mais idosas da comunidade, as cantigas estavam presentes nos casamentos e nas novenas, nos batizados e enquanto brincavam e ouviam suas mães trabalhando na roça, lavando roupa no rio, fazendo seus utensílios de barro, e nos momentos que embalavam seus filhos para dormir.

Observando na imagem abaixo, reconhecemos que a circularidade faz parte da roda e do fazer desta comunidade da Lagoinha. No encaminhamento das atividades do projeto foi constante a observação de como se constitui no imaginário da comunidade o respeito e a valorização de cantigas como a de Dona Julia que traz nos versos saberes de outrora, que identificam os amores de adolescência, ou a imagem do trabalho no cotidiano de suas vidas. “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente” Freire (2004.p.55).

Oh! Maria, Oh Maria! O dia não amanheceu. Sem o galo não canta. O galo cantou / o dia amanheceu. No meio dia de tanto amor. Eu não sei quem é o meu (jogar versos) (O dia amanheceu. Dona Julia, 2011).



Figura: 2 Comunidade Lagoinha: momento da oficina cantiga de roda
(Fonte: Imagens registradas durante o Projeto - arquivo pessoal)

Durante as oficinas que as cantigas de roda se materializaram na circularidade ancestral destas mulheres, que trouxeram para os mais jovens a suas cantigas carregadas de memórias e de cultura que fazem parte de seus saberes - dentro, no interior, de cada uma das mulheres mais velhas da Lagoinha. Para Carlos Rodrigues Brandão este saber esta:

“Dentro da cultura do povo há um saber: no fio da história que torna este saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos, há uma educação. É a partir destas redes de trabalho popular que o educador popular deve situar seu trabalho através da cultura. Ele não tem o direito de invadir, como um coloniza-dor bem intencionado, estes domínios de educação e saber da cultura do povo (BRANDÃO, 2004, p.97)”.

Houve também nos momentos das oficinas para a troca de experiência entre as mais jovens e as mais idosas da comunidade para fazer os utensílios, com muita alegria, de solidariedade e do espírito de coletividade, manifestado entre elas. Nestes momentos, eram trazidas as canções que estavam na memória, com a de Dona Vitória e de Dona Júlia e que eram apresentadas para as várias gerações que estavam ali presentes.

E balai do imã meu, eu não fico sem balai Nem balai fica sem eu. (jogar os versos) (Imã meu. Dona Vitória, 2011).

Papai cadê Chiquinha. Chiquinha foi passear. Esse passeio de Chiquinha. Fez papai e mamãe chorar. Levanta a mão pra cima. Ponha o lenço na cintura. Bate, bate cavaleiro. Cada um com sua figura. (Cadê Chiquinha Dona Julia, 2011).



Figura:3 Comunidade Lagoinha/ oficina transmissão de saberes - o trato com o barro
(Fonte: Imagens registradas durante o Projeto - arquivo pessoal)

A comunidade da Lagoinha tem suas intersubjetividades que estão representadas nos momentos do samba de bumba e em demais cantigas de roda. São os saberes de gerações que ainda se concretizam nas ladainhas e nos “ofícios” que elas oferecem no momento que antecede ao samba, que se efetivam na cultura indenitária e no desenvolvimento local e tem-se concretizado a partir do patrimônio material e imaterial da comunidade.

Durante a festa do dia das crianças as mulheres e adolescentes cantaram para as crianças e foram momentos de narrativas e de memórias evocadas que foram lembradas pelas mulheres mais idosas e conhecidas pelas crianças, e também, cantadas com elas.



Figura 4: Comunidade Lagoinha/ Momento das cantigas de roda na comunidade dia da criança
(Fonte: Imagens registradas durante o Projeto - arquivo pessoal)

Eu mandei te chamar. Pra tu ser meu amor. Passa pra lá não encosta - me Torna passar
deixa ela vadiar (bis). (Vai vadiá. Dona Idalia, 2011)

Dona da casa me apareça. Eu vou embora antes que eu amanheça
Olho pra cima não vejo nada. Só vejo céu, oh! que noite serenada. (jogar versos)(Noite
serenada .Dona Vitória, 2011)

Eu só tenho uma camisa. Eu tirei minha camisa
Todo dia eu visto ela. Todo dia eu vou na missa. Todo dia eu vou com ela. (jogar versos)(
Vou com ela. Dona Cheiro, 2011)

O laiá é hoje que a paia da cana voa .
laiá é hoje mesmo que ela tem que avuá (jogar versos)
(Paia avoa. Dona Julia, 2011)

Nestes momentos como afirma Mutim (2007), há um grande desafio acerca da articulação para a gestão compartilhada e os espaços de formação na gestão do saber que são necessários tanto nos espaços formais ou não formais, e que podem levar à implementação de uma sociedade sustentável na contemporaneidade.

Nesta imagem abaixo nas cantigas citadas, observa - se que há uma outra forma da cantiga acontecer com os versos jogados pelos homens da comunidade que fazem parte do samba de bumba, outra cultura de oralidade que se manifesta no saber da comunidade como patrimônio imaterial riquíssimo, pois se encontra em todas as gerações de avós, dos pais, dos filhos e dos netos, que partilham não só palavras, mas cantigas e também corporeidade e a cultura quilombola singular.



Figura: 5 Comunidade da Lagoinha: momento da oficina cantiga de roda
(Fonte: Imagens registradas durante o Projeto - arquivo pessoal)

Pássaro preto avoo. Oh iá iá Eu também quero avoar.
Oh! iá iá Anda ligeiro com a figura
Oh! iá iá. Eu também quero avoar (bis)
(Pássaro preto.Dona Julia, 2011).
Oh! Pavão dourado bateu asa e avoo.
Eu vou cantar pai.
Que eu aqui não tenho amor.
Xô pavão dourado (jogar versos)
(Oh pavão dourado) Dona Cheiro, 2011)

Nestas cantigas de roda estão subjacentes a ideia do sujeito sociológico de Hall (2006), haja vista que a relação da identidade das pessoas da comunidade com as outras pessoas que mediam os valores sentidos e os símbolos da cultura dos mundos que

ele habita. A identidade que é formada na interação entre o eu e a sociedade, são forjadas no diálogo e vão se modificando com as culturas “exteriores” e as outras identidades que estão naquela sociedade.

Na comunidade da Lagoinha estas identidades se constituem, nos interiores e exteriores, na relação com os de fora e os de dentro da comunidade. Para Hall (2006), estas modificações e reconstruções das identidades vão se produzindo em sujeitos não mais unificados, mas fragmentados, constituindo o que se tem definido como o sujeito pós-moderno, pois não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Mesmo sem a necessidade de conceituar, a partir da cientificidade, as identidades para as mulheres e as meninas da Lagoinha, durante o projeto foi proposto a compreensão e a valorização destas múltiplas identidades, negras, quilombolas, de gênero e de pertencimento ao um grupo que se respeita e se admira - caminhada inicial para o empoderamento de jovens e de meninas, que através de suas, mães, tias, madrinhas e avós, sentem - se pertencentes a este grupo.

Considerando a Caminhada - considerações da experiência

Participar deste projeto nos possibilitou diversas aprendizagens, entre elas o entendimento e a troca de experiência entre os saberes e fazeres desta comunidade do campo com sua especificidade e singularidades, podemos perceber que a diferentes maneiras de interagir o conhecimento, seja através das atividades no campo, nas rodas de cantigas de roda com as mulheres artesãs, trazendo para o grupo momentos de oralidade com as memórias de suas infâncias e dos momentos em que partilhavam brincadeiras com outras crianças e ouviam as cantigas cantadas pelas mulheres da Lagoinha durante a suas labuta diária.

Do campo de atuação do projeto, com suas especificidades e singularidades, podemos perceber que a diferentes maneiras de interagir com os conhecimentos do grupo, seja através das atividades no grupo, nas rodas de samba com as mulheres artesãs na lembrança de sua infância e dos momentos em que partilhavam brincadeiras com outras meninas nos afazeres de suas mães, demarcam a identidade cultural e os saberes desse grupo.

Neste mundo quilombola e negro emerge então cantigas de um passado geograficamente que não é reconhecido em seu entorno, em que as identidades estão dispersas e sem reconhecimento. Construir este “lugar” de dentro de uma comunidade tem sido um dos desafios da comunidade em relação à crianças e jovens da comunidade e a cantiga de roda tem se constituído em uma narrativa que produz saber, alegria e restitui elos geracionais tão necessários a esta nova geração.

Sobre os saberes e a sustentabilidade na comunidade confirmamos que se dá através do reconhecimento das identidades e do conhecimento dos espaços e do significado de território para estes grupos. Este conhecimento vai muito além do conceito e ou definição de Terra, enquanto propriedade ou bem natural, mas na compreensão da cultura dos grupos, acolhendo sua corporeidade e sua religiosidade, percebendo a arte, com sua musicalidade e suas diferentes linguagens.

Dentre os resultados do projeto podemos citar o fortalecimento e a preservação do patrimônio cultural e imaterial, o resgate da tradição da cultural e do artesanato.

A visibilidade da comunidade quilombola conquistada para si e para seu entorno possibilitou também a auto definição e o reconhecimento de suas potencialidades de ser quilombola e a reinvenção de si, como mulheres formadoras e reconstrutoras de sua cultura, no caso da arte das cantigas de roda.

Este pertencimento demonstra que os saberes e os fazeres em torno da sustentabilidade, das possibilidades de geração de renda do grupo de mulheres - adolescentes e meninas, é o manejo de uma semente que certamente trará mais força e motivação a esta comunidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método de Paulo Freire:** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Que fazer? Teoria e prática em educação popular.** 4ed. Vozes Petrópolis, 1988.

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

_____ **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 103.

LEITE, Ilka Boaventura: **Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas Etnográficas**, Vol. IV (2), 2000, p. 333-354.

MAGALHÃES, Fortes Marconi Luis. **Educação ambiental e Sociedades sustentáveis: um saber- fazer para as pessoas viventes no mundo contemporâneo.** In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade/Universidade do estado da Bahia**, Departamento de Educação I, v- 1, n.1 (jan/jun 1992) Salvador: UNEB, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**, Revista da USP, 28 (1995-96), p.58.

MUTIM, Bastos Luiz Avelar. **Educação Ambiental e sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e informais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local** In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade/Universidade do estado da Bahia**, Departamento de Educação I, v- 1, n.1 (jan/jun 1992) Salvador: UNEB, 1992.

STUART Hall : **A identidade cultural na pós-modernidade**, Rio de Janeiro, 11ª edição 2006, 102 p. tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro).

A LIBERTAÇÃO COGNITIVA EM AMÍLCAR CABRAL E PAULO FREIRE: DESCOLONIZAR AS MENTES E OS CORAÇÕES

Danúbia Mendes Abadia
Doutoranda em História
UFG
Goiás/Brasil
awamojuba@gmail.com
Bolsista Capes

RESUMO

Nesse artigo veremos como as experiências de Paulo Freire na África serviram como fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua teoria emancipatória da educação, na radicalização de seu pensamento em encontro com as ideias de Amílcar Cabral. Daí fica evidente a formação política ideológica onde a conscientização é condição da revolução para que as pessoas assumam a reinvenção da sociedade. Por isso, é urgente uma educação política que conscientize e desfetichize a cultura do colonizador. Tal processo, de acordo com os autores citados, implica a descolonização das mentes e dos corações. As convergências entre Freire e Cabral dizem respeito aos seus conceitos de revolução, não apenas no sentido da luta armada anticolonial, mas pela ideia de que nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador enquanto não se liberta também dos seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e dos seus paradigmas, enfim, de sua “Razão”. Ambos conseguiram enxergar a necessidade da libertação cognitiva, da superação da racionalidade imbricada pela colonialidade; ambos perceberam que não existe libertação sem a “descolonização das mentes”, como dizia Amílcar Cabral. Assim, nas palavras de Romão, a revolução tem de estar presente na própria elaboração da “ontologia” (teoria do ser), da “gnosilogia” (produção de conhecimento) e da “epistemologia” (teoria do conhecimento), ou seja, nas elaborações e representações humanas a respeito dos seres, dos fenômenos e dos processos (2010: 15).

Palavras-chave: descolonização; libertação cognitiva; educação política.

CONTEXTO MENTAL DO COLONIALISMO E A LUTA ANTICOLONIAL

Quem acredita em absurdos, acaba por cometer atrocidades
Voltaire

Os massacres coloniais, a expropriação desenfreada, o enselvajamento das culturas nativas fundados na superioridade científica, moral e religiosa dos colonizadores europeus extirpou “a raiz da diversidade”, como diz Aimé Césaire, onde “só há história branca” e, nos limites do mundo ocidental, começa a tenebrosidade do pensamento primitivo (2010:82). A história do colonizado e do seu território apenas existe quando incorporada na história do colonizador. Nesse sentido, o colonialismo buscou desumanizar os povos a quem o imperialismo quer saquear as riquezas, tornando-os bestas-feras para melhor justificar a violência e o genocídio. Para além da exploração econômica do domínio territorial, político e social da vida das populações, marcas mais evidentes do sistema colonizador, a dominação colonial distinguiu-se, sobretudo, pela negação da condição humana da população colonizada, negação da sua cultura, da sua filosofia, do seu modo de ser. Por outro lado, nos diz Césaire, a ação colonial trabalha para des-civilizar o colonizador em prol da cobiça, da violência e do ódio racial (idem, p.20).

Há, entre os leigos, uma ideia corrente de que o imperialismo português, dentre os outros imperialismos europeus, foi brando, só agindo com violência em reação às hostilidades dos povos nativos africanos. Construiu-se a ideologia da sociedade multirracial, do paternalismo colonial de reminiscências darwinistas, que assumia como necessária a presença dos europeus na África, sem os quais os africanos estariam condenados à estagnação, se não mesmo a barbárie e à extinção. Segundo António Tomás (2007:121), nos anos 1950 estas ideias perdiam sustentabilidade, e neste contexto, as teorias de Gilberto Freyre vieram dar um novo alento ao colonialismo português, onde este discorreu sobre a capacidade de os portugueses se fundirem culturalmente – embora não racialmente – com os povos dominados. Assim, a propaganda colonial apropriou-se do luso-colonialismo para explicar a pretensa existência de sociedades multirraciais nas colônias. A verdade é que o Estado Novo português dependeu sempre de ideologias para subsistir. Na visão de Amílcar Cabral, era preciso denunciar essa noção falsa do luso-tropicalismo assimilacionista.

O argumento da comunidade multirracial foi muitas vezes utilizado para encobrir a segregação racial e perpetuar a dominação colonial. É que, na realidade, de acordo com Cabral, o que se constatava era uma tendência para a institucionalização de uma espécie de “apartheid à portuguesa” (Citado por SOUSA, 2010: 287). Com base na “política de assimilação”, ele nos diz que,

Portugal tem vindo a praticar a destruição sistemática dos valores da cultura Africana nos nossos países. Nós, os africanos das colônias portuguesas, conhecemos as mentiras, as perversidades e as hipocrisias contidas nessa política que tem tentado dividir-nos para nos explorar mais e melhor. Sabemos quanto custa obter um “bilhete de identidade” (prova de assimilação), para fugirmos à desgraça de sermos “indígenas” e, ao fim e ao cabo,

continuarmos humilhados nas nossas próprias terras, depois de sermos obrigados a negar a nossa condição de africanos” (MAC - PAIGC p.7)

A ação do sistema colonial, para Cabral, tanto no âmbito econômico quanto no cultural, procura acentuar as divisões entre a classe social assimilada e as massas populares, bem como entre os diferentes grupos étnicos existentes. Nesse sentido, Cabral chama a atenção do como e porque o elemento cultural de uma sociedade e sua organização política devem ser considerados a principal arma de reação aos condicionamentos materiais e culturais de opressão do sistema colonial. Em resposta aos pressupostos coloniais da “incapacidade político-cultural dos africanos” para cuidar do seu próprio destino e da crença no “valor nulo de suas culturas e civilizações”, Amílcar Cabral, nos diz Patricia Villen, contrapõe e propõe a política e a cultura como seu próprio antídoto. Nesse sentido, a sociedade colonizada deve reaprender a olhar e enxergar as contradições da própria realidade social e econômica, entender suas causas e agir para sua transformação (2013:17).

Geralmente, como nos diz Frantz Fanon, o intelectual colonizado se tem lançado com avidez à cultura ocidental, numa tentativa de europeização de sua cultura (1961: 199). Para a educação ocidental, consolidada pelas leis coloniais relacionadas ao matrimônio, ao direito de herança e à propriedade fundiária, assim como pela regra cristã relativa à monogamia, era fundamental subtrair a elite instruída do modelo comunitário das sociedades africanas tradicionais, para propor-lhe um novo modelo, baseado no individualismo, no núcleo familiar, na propriedade privada e na acumulação de bens. Esta elite instruída, que acabava por ter mais contato e influência da cultura colonizadora, começava a conhecer mais superficialmente e a não mais atribuir valor algum à história da África, às suas ideias religiosas, aos seus costumes indumentários, à sua culinária, à sua arte, à sua música, aos seus modos de vida em geral, muito distantes dos grandes centros urbanos, porém, sempre predominantes nas regiões rurais.

Como bem demonstrou Albert Memmi, convencido da superioridade do colonizador e por ele fascinado, o colonizado, além de submeter-se, faz do colonizador seu modelo, procura imitá-lo, coincidir, identificar-se com ele, deixar-se por ele assimilar (1977:8). Para essa “desafricanização”, trabalhou muito bem o sistema educacional herdado do colonizador, onde a porcentagem mínima a ter acesso aos estudos passava a identificar-se com o colono, afastar-se das suas raízes africanas. Essa classe assimilada, segundo Cabral, é a expressão clara da contradição sócio-cultural vivida pela pequena-burguesia e não necessariamente pelas massas populares, que vivem a cultura local como parte intrínseca da sua própria identidade. É essa parcela social que perde a identidade africana, já que, continua Cabral, a pequena-burguesia é a primeira a perceber a natureza do poder colonial, logo também o primeiro estrato social a poder tomar iniciativas para mobilização das massas populares contra a dominação estrangeira (citado por VILLEN, 2013:179).

E nesse sentido, assume papel central o conceito de suicídio de classe, desenvolvido por Amílcar Cabral, em que a pequena-burguesia revolucionária e seu plano político de atuação precisam necessariamente aprofundar o suicídio de classe, quer dizer, devem ser capazes de suicidar como classe para ressuscitar como trabalhadora revolucionária, identificada com o povo. Cabral soube identificar o dilema da pequena-burguesia inserida no processo da luta de libertação nacional, já que para ela só havia duas opções: ou trai a revolução, ou suicida-se como classe, reforçando a própria consciência e libertando-se da “mentalidade de classe”, contudo, a via de libertação do PAIGC indicava o suicídio de classe como única alternativa à pequena burguesia.

A discrepância entre a acumulação colonialista da metrópole e a crescente exploração nas colônias africanas impunha aos colonizados lutar pela reconquista do seu processo histórico que havia-lhe sido negado pelo país colonizador. Na opinião de Bantu Steve Biko,

Sempre existe uma interação entre a história de um povo, ou seja, seu passado, e a fé em si mesmo e a esperança em seu futuro. Temos consciência do terrível papel desempenhado por nossa educação e nossa religião, que criaram entre nós uma falsa compreensão de nós mesmos. Por isso precisamos desenvolver esquemas não apenas para corrigir essa falha, como também para sermos nossas próprias autoridades, em vez de esperar que os outros nos interpretem (1978: 69).

Nos anos 1950, Cabral e outros estudantes africanos se encontraram nas metrópoles colonizadoras, se encontraram também com as suas origens africanas, defendendo a necessidade da “reafricanização dos espíritos”, e daí desenvolveu-se a ruptura epistemológica que possibilitou a concretização das lutas contra o colonialismo, tendo origem em uma geração que, ao invés de exigir reformas dentro do sistema colonial, passou a exigir a independência política como um primeiro passo para a libertação do continente africano. A “geração de Cabral” , fora da África, pôde conspirar a sua libertação, porque, ao se encontrar e desenvolver as ideias anticoloniais, voltam à África, não para colonizar, como queria a Europa, mas para “libertar”.

Assim foi com o próprio Amílcar Cabral, que, dois anos após se formar em Lisboa, recusou uma vaga de professor no Instituto onde se formou e optou por romper com a lógica da formação de funcionários do sistema colonial; voltou para Guiné-Bissau, sua terra natal, contratado pelo Ministério do Ultramar como adjunto dos serviços agrícolas, onde ficou responsável pela realização do primeiro recenseamento agrícola da Guiné-Bissau. Tal experiência permitiu a Amílcar Cabral conhecer e lidar com a realidade do povo guineense e fundamentar todo seu pensamento político, onde era da realidade de seu povo que a luta pela libertação deveria partir.

Dentro deste contexto, surgiu o Partido Africano da Independência de Guiné-Bissau e Cabo-Verde, PAIGC, enquanto instrumento político e cultural capaz de guiar o povo para a independência durante a luta de libertação anti-colonial e garantisse a construção nacional após a sua reconquista. Esse partido, fundado por Cabral em 1956, foi o responsável por toda a prática de guerrilha armada, por desenvolver novas relações nas zonas libertadas do domínio português, por conduzir o povo dos dois países a sua independência política, no dia 24 de Setembro de 1974. E a proclamação da independência da Guiné acabou por constituir uma das principais razões para o desencadeamento da “Revolução dos Cravos”, em Portugal.

PEDAGOGIA DA REVOLUÇÃO - O ENCONTRO ENTRE PAULO FREIRE E AMÍLCAR CABRAL

A guerra do PAIGC foi considerada por vários observadores um dos mais bem sucedidos movimentos revolucionários do mundo; no entanto, Cabral não viu a independência realizar-se, pois, nas palavras de Tomás, foi brutalmente assassinado na noite de 21 de janeiro de 1973, quando já faltava tão pouco para colher os frutos daquilo que tão dificilmente e com tanto esforço semeara (2007:265). Diante disso, Paulo Freire , convidado pelo Ministério da Educação a participar da organização educacional

de Guiné-Bissau pós-colonial, não conheceu Amílcar Cabral pessoalmente, mas dialogou expressivamente com seu pensamento, tendo a oportunidade de aprofundar e radicalizar sua visão de mundo a partir das experiências nas ex-colônias africanas e em contato com a produção teórica dos intelectuais africanos. Segundo Moacir Romão, a experiência de Paulo na África contribuiu para que sua pedagogia ganhasse uma forte conotação política, onde mais se radicaliza e se aproxima do materialismo histórico (2012:10). Sobre esse percurso, Paulo Freire publicou um livro com o título *Cartas à Guiné-Bissau*, em 1977, onde relata sua vivência nas zonas libertadas, afirmando que (...) o PAIGC realizara experiências de alta importância na educação, saúde, justiça, produção e distribuição, com os “armazéns do povo” (1977:35). O educador brasileiro compartilha um processo de reconstrução pós-colonial onde a guerra de libertação foi a grande parteira da consciência popular, onde os processos de luta anticolonial são vistos como o despertar de uma nova mentalidade, num país que, segundo ele, fala da luta enquanto o que ela ensinou, exigiu e assim continua num processo permanente; da luta como fator de cultura (idem:37).

E nesse processo, foram de grande importância os aspectos culturais, que ocupam lugares centrais na perspectiva de Amílcar Cabral, já que pôde perceber a cultura como uma resposta a toda a violência e usurpação de que foi vítima, a sociedade colonizada. E a resposta dos colonizados havia de ser violenta. Segundo Cabral, tratou-se de uma violência libertadora ou revolucionária e organizada, encarada de forma positiva e otimista, cuja finalidade era a transformação da vida econômica, social e cultural das sociedades africanas colonizadas no sentido do progresso. A cultura que assume a forma de violência libertadora/revolucionária aparece como uma forma de defesa e de resistência contra o poder colonial, e esta nova violência libertadora tomou corpo na luta armada que, segundo Cabral, perante a situação que se vivia era o único recurso para a reconquista da liberdade (idem: 122). A esse respeito, Freire considerava a luta armada como “instrumento doloroso”, desencadeado como resposta às agressões colonialistas e que tornou-se necessária, pois a “solução pacífica”, primeira opção do PAIGC, não teria resultados diante a prática criminosa e genocida do Estado Colonial.

Contudo, essa violência que os combatentes devolvem, como uma maneira de anular a violência sofrida pelo poder colonial, não tinha de ser necessariamente física. Como observou Fanon em *Os condenados da terra*, o colonialismo era uma forma de violência que produzia complexos e recalcamientos, mas era acima de tudo um processo através do qual colonizados e colonizadores se libertariam das estruturas que tinham concorrido para a formação das suas identidades (Citado por TOMÁS, 2012:168). Reafricanizar-se, na visão de Amílcar Cabral, ou conscientizar-se, segundo Paulo Freire, só se concretiza na prática. No decorrer da luta as pessoas assumem um posicionamento crítico diante da realidade, tem condições de desenvolver a teoria necessária tendo como base a realização e os fatores internos de cada processo.

Pela própria reinterpretação da teoria marxista feita por Amílcar Cabral, assumindo com o seu povo o processo de “reafricanização dos espíritos”, foi ele mesmo uma antítese do processo de assimilação cultural empreendido pelo regime colonial. Na luta travada pelo PAIGC, sob sua liderança, era fundamental que o povo e os combatentes fossem politizados. Cabral insistia na importância de todo revolucionário estudar. Dizia ele: devemos, portanto, diante das perspectivas favoráveis da nossa luta, estudar cada problema em profundidade e encontrar para ele a melhor solução. Pensar para agir e agir para pensar melhor (Cabral, 1974a:15. Citado por). Era o político motivando o pedagógico .

Paulo Freire chamava atenção para a “clareza política” de Amílcar Cabral, para a “coerência entre sua opção e sua prática”

e sua consciência crítica, assim como dos sujeitos que buscam reinventar a sociedade, sendo condição necessária da revolução. Dessa forma acreditava que há que se libertar dos referenciais teóricos de seu colonizador para emergir a sua razão oprimida. Freire e Cabral tinham amor e esperança como guias e viam a educação e a cultura como fundamentos do processo revolucionário, onde a luta é pedagógica, e as pessoas podem transformar sua prática revolucionária em categoria cognitiva. Para Amílcar havia sempre um sonho possível, um viável histórico, a começar a ser forjado no hoje mesmo. Uma nova mentalidade em coerência com os objetivos da nova sociedade a ser criada (idem:24).

No entanto, nos diz Mário Cabral, ex-ministro da educação da Guiné, chegamos à independência com 93,7% de analfabetos, o que significava que o país, para se desenvolver, não poderia fazê-lo sem fazer um recurso enorme à alfabetização (2003: 164). E aí, a estratégia de alfabetização de adultos concebida por Cabral, nos diz VARELA, deveria ser implementada mediante a criação de uma ampla rede colaborativa, tal como se pode extrair da palavra de ordem de que todos os que sabem devem ensinar aos que não sabem (Ibid., p. 50). Com isso, Cabral alerta-nos de que a ação educativa, em particular, a atividade do ensino, não constitui tarefa ou obrigação exclusiva do professor: Não devemos deixar o trabalho de ensinar só aos professores, dizia Cabral, apelando no sentido de se fazer de cada conversa de um camarada (...) seja de que nível for (...) um estudo, uma lição (Ibid., p. 212). Ao longo de seus textos, Cabral insiste que a luta pela independência e o progresso perpassam necessariamente na aposta na educação e na aprendizagem, como se evidencia uma práxis consequente. Dessa maneira, era fundamental criar condições para que a cultura e o saber fossem acessíveis a todos, por isso defende a importância do cultivo da leitura, em que era preciso Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal e a compreender aquilo que se lê (...) Levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram (Cabral, 1974b, : 53) .

Conhecendo a obra deixada por Cabral, Paulo Freire, que o considerava “pedagogo da revolução”, contribuiu enormemente com o processo de alfabetização na Guiné e em outras ex-colônias africanas, entendeu que a consolidação da revolução depende necessariamente da transformação do sistema educacional herdado do colonizador, que deve perpassar por uma clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir. Essa transformação deve superar a dicotomia, por exemplo, do trabalho manual e do trabalho intelectual, o que provoca imensamente aos defensores do sistema colonial (ROMÃO, 2012:21). Nas palavras de Mário Cabral, (...) a experiência que tivemos com Paulo Freire e sua equipe ajudou não só a alfabetização, mas todo o processo de instauração do sistema educativo no país (citado por GUIMARÃES & FREIRE, 2003:170). Dessa maneira, numa perspectiva descolonizadora, a educação na Guiné-Bissau, segundo Freire, ia no sentido de reconstrução nacional, em que a educação ia aliada à prática realizada ou realizando-se, quer dizer, o estudo estava combinado com a atividade produtiva (1977: 25).

Esse vínculo entre educação e a atividade produtiva causa um forte impacto em Paulo Freire, que vê junto com a herança do sistema colonial, a herança da guerra de libertação, nas suas palavras: o novo sistema a surgir não poderá ser uma síntese feliz das duas heranças, mas o aprofundamento em todos os aspectos melhorado do que se fez nas zonas libertadas, em que uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu (idem: 22). A Guiné caminhava para o início de um novo momento histórico, resultante das aprendizagens feitas durante o processo histórico de libertação nacional, onde é crucial a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores, embasados numa forma distinta de educação

onde não são mais “adestrados” para produzir, mas são chamados a entender o próprio processo de trabalho.

Então, ao superar a educação colonial que trabalha para o sistema capitalista, há que se ter em foco a formação do homem novo e da mulher nova, que se associa à criação daquele novo tipo de intelectual gerado na guerra anticolonial, que não se distingua da fábrica ou da atividade produtiva nos campos, que sirva como educando e educador da revolução num modelo de escola que unifique a prática e a teoria, que não se defina como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber selecionado. O que se passava na Guiné, segundo Paulo Freire, era um trabalho baseado na ajuda mútua, no tratamento da terra, na sementeira, na colheita (...) discutindo-se as vantagens do mesmo sobre as atividades de caráter individualista. Era aí fundamental romper com a estrutura colonial dos conteúdos e da escola em geral, que, nas palavras de Cabral,

A educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior, e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanas. A geografia, a história e a cultura da África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas .

A escola colonial deformava os estudantes, distanciando-os do ato produtivo e uma das soluções buscadas pelo PAIGC, segundo Freire, se achava no equilíbrio entre a impaciência e a paciência ou em formas de ação impacientemente pacientes (...) se impunha a adesão da juventude ao esforço de reinvenção de sua sociedade para o que a unidade entre trabalho e estudo se fazia indispensável (1977:152).

Se realizavam ainda inter-relações entre a alfabetização, produção e a saúde, privilegiando a medicina preventiva, com papel destacado para a educação sanitária; o estímulo à formação de cooperativas agrícolas com trabalho comunitário e com diversificação das culturas (idem: 34). O processo de mobilização e de organização das “zonas libertadas” já demonstravam na prática a ruptura com o colonialismo, mesmo antes da independência. O PAIGC realizou significativos investimentos na educação e as escolas criadas nas zonas libertadas respondiam mais à necessidade de fornecer quadros às várias estruturas do partido, desde o recrutamento das forças armadas, de enfermeiros, artilheiros, professores, etc, saíam das escolas para ocuparem seu lugar no processo revolucionário. Como diz Tomás, daí, talvez, a razão para a excessiva politização do ensino nas escolas do partido. Os alunos eram formados para serem militantes do partido em prol da luta de libertação nacional (2007: 207).

Entre 1971 e 1972, o PAIGC tinha, nas zonas libertadas, um total de 164 escolas, 258 professores e 14.531 alunos, de tal maneira que durante os anos de luta um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa. Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos (idem: 23). Os estudantes, ao ter no seu trabalho a fonte de seu estudo, possibilitam o autofinanciamento gradativo da educação, como em Bafatá, onde de 106 escolas, 96 tinham seus próprios campos agrícolas e criadouros de animais; como também as escolas de Cói, que alcançaram o máximo de ligação entre escola, trabalho e população local, com a integração também da

comunidade às atividades culturais promovidas na escola. Por isso, na Guiné, a alfabetização de adultos, segundo Freire, vai como uma sistematização do conhecimento em que trabalhadores urbanos ou rurais alcançam em decorrência da sua atividade prática: o que se trata é valorar, não idealizar a sabedoria popular gerada pela ação criadora do povo e o que se impõe não é a transmissão ao povo de um conhecimento alheio, nem dizer o que o povo já sabe, mas a ele devolver, em forma organizada, o que ele nos oferece de forma desorganizada (idem:29). Sobre a experiência do Centro Universitário do Povo, em Cói, Paulo Freire reflete sobre o nascimento do centro, em que foi idealizado não apenas pelo Comissariado de educação, mas também pela comunidade, que não apareceria de uma hora para outra, mas que o sonho devia ser assumido pela comunidade como algo seu (1977:55).

Com efeito, assim pensava tanto Cabral quanto Freire, a libertação nacional e a revolução social não são mercadorias de exportação, mas produtos duma elaboração local, nacional, mais ou menos influenciadas por factores externos favoráveis e desfavoráveis, mas essencialmente determinadas e condicionadas pela realidade histórica de cada povo. Fica, então, evidente para ambos, que a produção autóctone do conhecimento, através da investigação, era de grande relevância para o sucesso da luta libertadora.

Paulo Freire levantará a discussão de que a alfabetização é só um elemento que está incluso na ação cultural, enquanto ação político-pedagógica, e por isso não precisa ser em torno dela. Diz ele que muitas vezes é possível e, mais do que possível, necessário trabalhar com comunidades na “leitura” de sua realidade, associados em projetos de ação sobre ela; cita os Círculos de Cultura de Sedengal como exemplo, onde hortas coletivas, interligação entre saúde e agricultura, quer dizer, uma presença atuante de uma população engajada na reconstrução nacional. Nas suas palavras, Sedengal é um exemplo concreto, incontestável, do muito que se pode fazer no país, através da ação cultural sem a alfabetização; é uma fonte riquíssima de aprendizagem, de capacitação de novos quadros (1986:133).

As contribuições de Cabral e Freire, no âmbito da revolução cultural, são grandes e suas implicações merecem ser discutidas mais profundamente; ambos defendiam o fator cultural como elemento fundamental para a construção do processo de libertação. Em um momento, Freire compara o pensamento de Cabral ao de António Gramsci, em suas palavras:

Mas o que acho é o seguinte, um homem como esse [Amílcar Cabral] deveria ser estudado ao lado de um outro, para mim extraordinário, que é o Gramsci. Eu não tenho nenhuma notícia de que o Amílcar estudou Gramsci (...) Agora você veja como ambos se sensibilizam diante da cultura, sem contudo nem um nem outro hipertrofiarem a cultura (...) Eu tenho uma convicção de que o estudo, o estudo isolado ou simultâneo de textos deles dois, tem uma importância enorme, deve ser feito por educadores. Eu acho que uma das coisas que está fazendo falta aos educadores é exatamente essa compreensão da politicidade da educação e da pedagogia (apud Freire, A. M., 2005: 113).

A percepção de cultura em Amílcar Cabral é concreta, é considerada a base necessária para a construção da luta pela libertação; a própria luta que se realiza como um ato cultural também produz cultura. Mas essa luta é feita pelo povo, senão seria luta pelo povo e não do povo. Paulo Freire, repensando a cultura a partir da linguagem popular, e de acordo com sua experiência em educação popular na África e na América Latina, construiu uma estratégia de luta que colocava trabalhadores/as, urbanos e rurais, em contato direto, tendo essas relações como base para repensar sua filosofia, o que o faz compreender a educação

como um processo de organização do trabalho, articulação com outros setores, auto-organização e claro, estratégias de luta. Para Freire, a educação necessária à revolução não pode ser desenvolvida pelas classes dominantes e que somente ocorre em um processo revolucionário. As reflexões de Cabral sobre a assimilação cultural demonstram que a reafricanização é o passo pela qual as pessoas dominadas pelo colonialismo possam parar de reproduzir e ansiar pela assimilação e voltarem-se para a luta pela transformação de sua condição colonizada. Tanto Freire quanto Cabral entendiam a pedagogia vinculada ao concreto e a um processo histórico. A intencionalidade presente em suas perspectivas perpassavam pela educação, o emponderamento, a mobilização e organização política, a construção popular de uma visão de mundo base para a revolução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Santa Catarina: Ed. Letras Contemporâneas, 2010.

CORTESÃO, Luiza. Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral? Instituto Paulo Freire de Portugal, In. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, p. 95-108, jan./jun. 2011.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscara branca*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, Carlos (org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

TOMÁS, António. **O fazedor de utopias**: Uma biografia de Amílcar Cabral. Lisboa: Ed. Tinta da China, 2007.

VARELA, Bartolomeu. **A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral.** Universidade de Cabo Verde, Praia, Janeiro de 2012. Acessado em 10/08/2014.

VILLEN, Patricia. Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: **Entre e harmonia e a contradição.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

A REPRESENTAÇÃO DO MITO DO ATAÍDE & O SABER INFORMAL DOS PESCADORES ARTESANAIS DA COMUNIDADE DO PORTINHO, BRAGANÇA, PARÁ, BRASIL

Edna Reinaldo da Silva
SEMED - Primavera, Pará, Brasil.
edna_reinaldos@hotmail.com

Francisco Diogo Lopes Filho
Faculdade de Letras/UFGA, Pará, Brasil;
diogo_lopesf@hotmail.com

Katia Regina Moraes de Oliveira
UEAJA/UFGA, Pará, Brasil;
katia_rmoliveira@hotmail.com

Maria Leidiane Vasconcelos Silva
SEMED - Primavera, Pará, Brasil;
mleidiane@yahoo.com.br

RESUMO:

O trabalho analisa a representação do “Mito do Ataíde” considerando o saber informal presente na relação constituída entre homem e natureza na comunidade de pescadores artesanais do Portinho, no Município de Bragança Pará, Brasil. Objetivou-se compreender a relevância do saber informal a partir o mito do Ataíde e as influências desse saber nas experiências e costumes dos pescadores artesanais, na tentativa de perceber como foram adquiridos os conhecimentos em relação ao mito, interpretar de que maneira os pescadores se relacionam com esse saber e a sua influência no mundo da pesca. Para o embasamento teórico utilizou-se os autores: Chartier (1986) - análise da representação; Gohn (2006) - saber informal; Freire (2006) - o saber através do trabalho; Strauss (1978) e Rocha (1996) - os significados do mito; Moraes (2007) - saberes da pesca; Unger (2001) - a relação dos pescadores com o rio; (Meiny) - história oral. Por intermédio da entrevista, dialogamos com os pescadores artesanais que sobrevivem da pesca artesanal no município. Os pescadores já desenvolvem a atividade pesqueira a mais de 40 anos e suas idades variam entre 50 a 63 anos. Como método foi utilizada a abordagem qualitativa, na qual contribuiu para descrevermos os resultados, vinculados a representação do Ataíde forjada pelos pescadores da Vila do Portinho, e a sua correlação com a atividade da pesca artesanal concebida às margens do Rio Caeté. Para a análise de dados qualitativos em torno do mito do “Ataíde” estabelecemos uma conexão com a reflexão relacionada à representação elaborada por Chartier a qual é compreendida a partir da aspiração da universalidade do diagnóstico fundado na razão.

Palavras - Chave: Saber Informal; Pesca artesanal; Mito.

1. INTRODUÇÃO

Na Amazônia a relação do homem com o rio perpassa uma simbologia mítica que é explicável através da mediação que permeia a sociabilidade deste com o ambiente natural. Cabe destacar que as comunidades ribeirinhas amazônicas, em sua maioria, nasceram dos distintos fluxos migratórios que foram instalando-se à beira dos rios formando uma identidade coletiva, fruto da extração pesqueira, concebendo aos residentes uma maneira peculiar de interagir com a natureza, com os recursos e com as representações intersubjetivas contidas no espaço. Analisar o saber informal dos pescadores artesanais em relação ao “protetores do mangue” especificamente relacionado ao “Mito do Ataíde” torna-se bastante relevante, no sentido de percebermos as atribuições significativas que os ribeirinhos lançam aos personagens das águas no processo de interpretação, atuação e intervenção no âmbito aquático.

Às margens do Rio Caeté, a vida dos moradores compreende novos contornos, as crenças existentes à beira do rio não podem desvincular-se das narrativas míticas que integram as diferentes formas de fazer e ser do pescador, o qual recria suas histórias de vida nesse cenário. Os ribeirinhos impulsionados por suas necessidades diárias buscam estabelecer com a natureza, uma relação de parceria, visto que a interação com esta, acontece essencialmente por meio da experiência oriunda à prática pesqueira. O homem decodifica os sinais do ambiente, conhecendo os limites e as possibilidades das ações, aprimoradas a partir do acúmulo de saberes que perpassaram as gerações, por meio da oralidade.

Todavia, as experiências à beira do rio acontecem de forma diferenciada, pois o Mito do Ataíde na comunidade ribeirinha: o saber informal fruto das experiências dos pescadores artesanais no Município de Bragança, no mundo das águas, os mistérios que circundam o cotidiano dos pescadores dão sentido e ressignificam às interferências humanas na natureza, de forma a demarcar e consolidar as relações com o meio ambiente em diálogo com a formação cultural dos ribeirinhos. O alargamento das pesquisas relacionadas ao Mito do Ataíde na Comunidade do Portinho possibilitou o reconhecimento desse saber, como um componente importante no processo de interpretação da dinâmica social local. As apreensões das diferentes histórias dos grupos populares que mediaram múltiplas visões acerca das práticas socioculturais se manifestam no interior das camadas que residem à beira do rio e nela constroem distintos usos do meio.

Objetivou-se compreender a relevância do saber informal a partir o Mito do Ataíde e as influências desse saber nas experiências e costumes dos pescadores artesanais no Município de Bragança, na tentativa de perceber como foram adquiridos os conhecimentos em relação ao Mito do Ataíde, interpretando de que maneira os pescadores se relacionam com esse saber e a sua influência no mundo da pesca.

Para a elaboração desse trabalho dialogamos com os pescadores artesanais que sobrevivem da pesca artesanal no Município de Bragança, os quais contribuíram significativamente para a construção dessa pesquisa. Os pescadores já desenvolvem a atividade pesqueira a mais de 40 anos e suas idades variam entre 50 a 63 anos.

Através de uma abordagem essencialmente qualitativa, o trabalho de campo proporcionou as análises interpretativas

relacionadas às concepções míticas. Chizzotti (2003) assinala que essa forma de pesquisa insinuou um compartilhamento denso com pessoas, fatos e locais. Os estudos vinculados à pesquisa qualitativa foram aprofundados na tentativa de responder as experiências pessoais e coletivas dos sujeitos.

O método da História Oral na perspectiva da (Tradição Oral) foi utilizado na coleta de dados configurando-se como um procedimento metodológico relevante a ser trabalhado nas ciências sociais. Assim, Meihy (1998) acrescenta que a história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas.

Para a análise de dados qualitativos em torno do mito do “Ataíde” estabelecemos uma conexão com a reflexão relacionada à representação elaborada por Chartier (1988), a qual é compreendida a partir da aspiração da universalidade do diagnóstico fundado na razão. A representação pode ser determinada por interesses de grupos que as forjam, podendo ser interpretada a partir das atitudes perante a vida e a morte, ou podem estar implícitas nas crenças.

2. O MITO DO ATAÍDE: “EU NÃO SEI, NUNCA VI, MAS JÁ ME CONTARAM”.

À beira do mangue as narrativas oriundas do mundo dos mitos são intrínsecas ao contexto ribeirinho, no qual não se pode meditar acerca desse ambiente apenas como mecanismo de sobrevivência humana. Mas, ao propormos uma análise para além dessa percepção, descrevemos que o mito dialogado junto às impressões de Rocha (1996) está na vida social, sendo capaz de desvendar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção e experiência das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que o cerca. O mito, consoante o referido autor, não pode ser traduzido como uma construção popular desprovida de tal “verdade”, esse conceito é bem mais complexo e abrangente, estando inserido não apenas na condição de um discurso lendário de um único indivíduo, todavia está presente na mentalidade das coletividades que comungam de experiências similares.

As crenças presentes no mundo da pesca durante os percursos históricos foram fortemente vivenciadas por comunidades indígenas. Os índios sempre se relacionaram com a natureza, de modo a respeitar as criaturas protetoras dos peixes. Nesse contexto, verificamos que o mito dos rios era entendido por essas sociedades complexas, como algo sagrado e sobrenatural fruto de um saber informal. Gohn (2006) salienta que a educação informal é caracterizada como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, na família, no bairro, no clube, entre amigos etc. Portanto, o saber advindo da cultura dos sujeitos procura visualizar as explicações geracionais dos mitos que “vem desde os começos dos tempos.”.

Na comunidade, o mito representa um conhecimento que todos os integrantes do contexto reconhecem. Ainda que alguns sujeitos não incorporem profundamente os discursos provenientes às explicações, sabem de sua existência, haja vista que em determinados momentos de suas vidas essas experiências foram relatadas por seus antecessores. Essa assimilação inconsciente é participada e consolidada na vida social dos indivíduos, influenciando significativamente em suas organizações e intervenções no mundo do trabalho. Conforme cita Freire (1989) homens e mulheres tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. Portanto, o saber informal proveniente do mito resiste ao tempo e aos espaços, sendo resinificado cotidianamente pelas gerações e interligado ao mundo do trabalho dos pescadores.

O mito além de ser considerado um conceito complexo abarcando situações e explicações distintas, pode ser utilizado como ferramenta para interpretarmos os fenômenos intersubjetivos, fundamentados nas crenças pessoais e coletivas dos sujeitos. Na concepção de Rocha (1996) o mito é avaliado como uma narrativa, um discurso, uma fala. É uma forma das sociedades espelharem suas contradições, exprimir seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Ao refletir acerca das compreensões do autor entendemos que o mito é responsável por explicar as indefinições dos acontecimentos, pois através dele, as pessoas percebem as diversas formas e manifestações explicativas dos eventos. Com esse pressuposto, os indivíduos acreditam nos seres mitológicos que circundam os manguês ao passo que propiciam sentidos aos acontecimentos sociais.

Nas comunidades que sobrevivem da pesca, o mito rege as explicações originárias aos fenômenos naturais. Os eventos da natureza são impressos de significados e o olhar do pescador parte das observações e do aprimorado dos saberes conduzidos através da oralidade. Nesse acervo de apreciações, Strauss (1978) ratifica que a originalidade do pensamento mitológico é desempenhar o papel do pensamento conceitual. Com essa ênfase, as sociedades além de apresentarem configurações e organizações sociais distintas, também possuem formas diferenciadas de decodificação da realidade, concebendo por meio da mitologia os esclarecimentos conceituais sobre os acontecimentos que se processam no âmbito sociocultural dos indivíduos.

Ao concebermos o mito como um conhecimento histórico, concordaremos com O'hara (2005) quando cita que o mito é sempre atual, pois o saber histórico não é um conhecimento do passado, mas uma compreensão intensa e constante do presente. O mito é o documento dessa forma de interpretação do presente. Conforme podemos analisar na fala da autora, o mito compõe a história de um povo, ele não existe por acaso, está no imaginário e nos valores de uma comunidade. Ele, portanto, serve como ponte à construção e explicação dos fenômenos existentes em uma realidade. O que revela seus sentidos, construindo histórias através das narrativas armazenadas na memória das populações ribeirinhas. Os mitos alargam a compreensão de mundo dos sujeitos, apresentando os fatos encadeados e correlacionados ao contexto social e ecológico.

Para repensarmos a possibilidade de investigação concentrada no mundo pesqueiro, nos apropriaremos das concepções de Moraes (2007), o qual argumenta que o mundo da pesca é também o mundo dos mitos. Os seres das águas são elementos que fornecem significado à pesca e fazem dela uma confluência entre o real e o imaginário. De forma geral, os pescadores compreendem e estabelecem relações com as entidades mitológicas que sobrevivem nas águas as quais se responsabilizam pela proteção do espaço natural. Os mitos como referencia o autor, cultural e historicamente, tornaram-se presentes nas comunidades ribeirinhas, por serem resultado de uma tradição anterior, que sobreviveu a luz dos discursos orais e de uma comunidade a outra, confirmam os valores tradicionais.

3. A REPRESENTAÇÃO DO MITO NA COMUNIDADE DO PORTINHO

A representação a respeito do Ataíde é estendida à compreensão dos residentes do Portinho. Essa reflexão nos leva a pensar que esse assunto é vivificado e incorporado a essa coletividade de maneira que a maioria partilha desse saber com bastante significação. Esse consenso presente na mentalidade dos homens segundo Chartier (1988) organiza a percepção e a representação do mundo, a partir do sistema de crenças e de valores. Ao interpretar essa afirmativa, atingimos à consciência de que a representação do Ataíde conforme foi exposto no parágrafo anterior é capaz de explicar o modo com que as sociedades

passam a organizar suas vidas, explicando os fenômenos por meio da percepção dos acontecimentos. Essa representação pauta-se na forma comum na qual os homens passam a dividir os conteúdos pessoais de maneira coletiva nos limites do contexto cultural.

Conforme apresenta o pescador Roberto (50) anos, as agressões do Ataíde possuem uma explicação lógica, pois assim refere: “Eu acho que ele tá querendo defender alguma coisa lá, pra mim é propriedade dele”. Como menciona esse indivíduo, a existência do Ataíde deve ser problematizada e, sobretudo vinculada à forte afinidade que prevalece entre o homem, o mangue e a sua sobrevivência. Com essa expectativa mais uma vez o pescador ressalta: “Eu acredito que é isso, respeito à natureza”. Essa delimitação espacial que o Ataíde garante com a sua atuação, nos leva a crer que a luta pela defesa visa reforçar o cuidado que se tem em impor uma continuidade da moradia. A caracterização do respeito obedece a forte representação que se tem construída segundo Chartier (1988) nas fronteiras existentes entre o natural e sobrenatural. Assim analisamos que estas fronteiras são estabelecidas para que justamente as demarcações não sejam violadas.

O conteúdo do mito do Ataíde recorre ao cotidiano dos pescadores ribeirinhos. Essa circulação de conhecimentos divulga as formas de pensamento que estruturam as características dos grupos sociais, redefinindo suas ações e estabelecendo com ela uma significativa influência no meio. Os valores fazem parte das forças e do conjunto de ideais que unem os sujeitos ao mesmo grupo a partir das relações de trabalho. Freire (1989) aprecia que é trabalhando que os homens e as mulheres transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam também.

Em seus estudos Unger (2001) relata que as vozes dos moradores ribeirinhos, desenvolve-se em consonância com o sentimento do reconhecimento do sagrado e o respeito pelo que é conhecido. Com essa apreciação, identifica-se que o respeito traduz os ensinamentos que devemos obter antes das intervenções desregradas na natureza. O medo do desconhecido, expressa as forças de equilíbrio do meio, auxiliando na postura dos sujeitos, frente às suas necessidades, bem como na capacidade de perceber as restrições do espaço de convivência.

O Mito do Ataíde inserido à mediação do espaço ribeirinho do Portinho sobreviveu e resiste ainda nos dias atuais à memória dessas populações, como um elemento que alimenta a mentalidade dos moradores dessa localidade, relacionando a prática pesqueira. O mito do Ataíde, assim como os outros saberes envolvidos no cenário da pesca é propagado culturalmente através do proceder das gerações, abarcando os sujeitos pertencentes ao tempo presente. Desse modo, essa percepção centra-se na perspectiva da representação que Chartier (1998) considera um instrumento de um conhecimento mediado. Em outras palavras, entende-se que os conhecimentos oriundos ao cenário mítico estabelece uma relação simbólica com os fenômenos naturais, no processo de assimilação e identificação representativa dos eventos.

A percepção do espaço onde o ribeirinho reside, compreende as questões essenciais que reconhecem ou representam os indivíduos como pertencentes a determinados grupos os quais passam a organizar o lugar conforme os valores que os identificam. Tratando-se dessa organização social, entendemos que a categoria mítica que permeia essa comunidade não poderá ser interpretada ausente dessa perspectiva. Pois, conforme sugere Ribeiro (2010), as representações são fatores de união entre os sujeitos e até mesmo grupos sociais. Ela, por sua vez, constitui a essência que constrói a identidade e os sentidos

das práticas presentes nas ações dos sujeitos ribeirinhos.

O mito para as populações ribeirinhas de acordo com Martins (2005) atua no imaginário individual e coletivo como uma espécie de ecos de vozes. As narrativas acerca do Ataíde revelam a dimensão dos saberes que envolvem esse personagem fantástico presente na natureza, sobrevivendo na mentalidade dos sujeitos de maneira coletiva. As descrições colhidas em campo por intermédio das vozes dos pescadores evidenciaram a pluralidade de sentidos e interpretações construídas acerca do referido ser. Nas conversações realizadas com os entrevistados, procuramos entender como foram repassados os conhecimentos relacionados ao personagem do mangue, com o intuito de conhecer como se efetuou a trajetória histórica desse saber nessa comunidade pesqueira ribeirinha.

Partindo de tal curiosidade, constatamos que de forma geral, os relatos dos sujeitos assinalaram a existência dos pescadores mais antigos como sendo os responsáveis por garantir a continuidade desse saber mítico. Ratificando essa afirmativa, empregarei a fala do senhor Valmir (62 anos) que argumenta: “O negócio foi que quando eu me intindi eu fui já, já fui vendo as conversas dos mais velhos, sabendo que no mangal, tinha coisa invisível né?...ai é uma coisa que eu cresci prestando atenção né”.

Compreende-se que os conhecimentos não esbarram no tempo, os mitos caminham gerações, fixando-se no imaginário dos sujeitos. Porém, a noção de tempo evidenciado no relato, sugere uma percepção fundada na formação identitária do indivíduo, delineando um saber construído através da partilha de experiências no cenário pesqueiro.

As gerações de pescadores mais experientes de fato muito contribuíram para a manutenção das histórias míticas do povoado do Portinho, pois, ao compararmos as falas dos sujeitos entrevistados, analisamos que o olhar sempre se volta a perceber os mais idosos como espelhos que projetam o presente. Ao mencionar a narrativa do Sr. Clodoaldo (53 anos) a respeito do mito do Ataíde, ele descreve que: “Há aqui por lado daqui, já vi muita gente, já vi os mais antigos de que agente, de que eu falar, mas eu da num vi não”. Igualmente esse pescador reforça a relevância dos mais antigos como sendo os condutores da história, tornando-se porta-vozes. Conforme relatam, a população que repassou essa informação já faleceu e, portanto, os propagadores desse saber pertencerão às atuais famílias que comungam dessa realidade.

Valendo-se do acervo de informações acerca dos mitos partilhados no cotidiano da pesca, nos interessou avançarmos nas investigações, a fim de compreender qual seriam suas compreensões a respeito do “Ataíde”. Portanto, alicerçados nessa inquietação, nos remeteremos às concepções dos sujeitos entrevistados, os quais por intermédio do discurso exprimem expressões, sentimentos e sinalizam razões de pertencimento ao contexto ribeirinho. Dessa forma, Lima (2003), fundamenta que os narradores ao dialogarem extraem para si não só sentido para a história que partilham, mas formam ali constelações de valores e moralidade que fazem mover suas atividades práticas.

3.1. O Ataíde: “é um bicho cabeludo, enorme... é a fisionomia de um home”

No povoado do Portinho, os pescadores vivenciam o mito do Ataíde correlacionado à prática pesqueira, uma vez que suas ações mesclam-se ao trabalho desenvolvido. O ser misterioso que habita as áreas dos manguezais é descrito pelo pescador

José (59 anos) como: “O Ataíde, assim ele maior de que um homem de altura, o negoço o olho dele é na testa dele.... é um bicho e o que ele pegar ele come, ele come, ele mata, ele se serve da pessoa”. Apresentando-se como uma figura assustadora em determinadas circunstâncias o referido ser de acordo com Pereira (2001) personifica algumas qualidades humanas. Portanto, ora ele recebe características humanas, ora é percebido como um animal. Ao proferir “ele se serve da pessoa”, analisamos na referida narrativa que as relações sexuais também constam no mundo mítico e o Ataíde realiza essa ação com os pescadores em determinadas situações no mangue.

Embora essa criatura apresente características humanas, ela foge ao padrão de medidas estabelecido em nossa sociedade (Ver figura 01). Conforme afirma o pescador Roberto o Ataíde “É um bicho cabeludo, enorme, tem três metros de altura, é a fisionomia de um homem”. Essa referência propõe uma interpretação fundamentada na íntima analogia que se forma entre os seres humanos e os animais. O’ hara (2005) indica que a matéria se constitui com o próprio homem e o ribeirinho é a mistura de tudo isso: parte homem, parte bicho. O senhor Valmir (62 anos) complementa que o Ataíde “Pode ser um invisível, preto cabeludo”. A representação do invisível denota na análise de Unger (2001), a ação respeitosa que o homem deve estabelecer com a natureza venerando o que se dá a conhecer e o que convida o homem a manter distância.

Figura 01: Representação do Ataíde através do retrato falado obtido pelos depoimentos dos Pescadores Artesanais da Comunidade do Portinho, Bragança, Pará, Brasil.



Fonte: Cartunista Sílvio Alfredo Silva Fontinele, 2014.

A natureza admite os mistérios que perpassam a existência dos seres visíveis e invisíveis. Na mentalidade dos pescadores essa realidade torna-se coerente, pois segundo os entrevistados, existem circunstâncias durante a noite, em que ele aparece aos pescadores no mangal. Para consolidar essa concepção, Unger (2001) referencia que a “turma da noite” ou “planeta da noite” deve ser considerada em seus mistérios. Ao ser humano cabe acompanhar seu ritmo, “calmando e repousando” no horário que corresponde ao outro planeta. Salientando essa análise, entendemos que a natureza, no citado entendimento, é expressa em dois mundos nos quais o homem não se torna totalmente livre para interferir. Durante o dia, o ser humano pode executar suas atividades, porém, a noite, é bem mais cautelosa no sentido de perceber a manifestação e a existência dos sentidos místicos na outra dimensão da vida.

Para refletirmos sobre os conhecimentos constituídos no transcurso do tempo, mencionaremos Morin citado por Moraes (2007), o qual discorre que o conhecimento é uma navegação em um oceano de incertezas, sendo, portanto, uma aventura imprecisa. Tomando como referência esse dizer, acreditamos que a leitura de mundo esquematizada no fazer cotidiano dos trabalhadores da pesca, gera uma aprendizagem aprimorada nas habilidades e no exercício constante. O saber dialético mobiliza a afirmação das identidades por meio da interação comunicativa que ocorre entre os sujeitos e o espaço onde estes se encontram inserido. Essa capacidade permite o processo de inovação e recriação das formas de aprender e a desenvolver a pescaria de maneira inventiva.

4. CONSIDERAÇÕES

O mito parte da subjetividade transportando mensagens e códigos, necessitando serem interpretados. Um conhecimento informal que está fundamentado no passado, no qual redimensiona as ações do presente, inserido na vida social dos sujeitos. O mito enquanto representação na memória dos pescadores orienta os comportamentos e define as intervenções humanas, portanto, está na existência, servindo de substrato a garantia e a continuidade do saber, integrado a um pedaço da história de cada um de nós.

A representação do Mito do Ataíde não pode ser apartada do exercício da pescaria, ela se traduz em uma constante aprendizagem, reconhecendo o lugar social do sujeito no mundo, em consonância com a sua lógica autônoma de funcionamento e interpretação do espaço que o rodeia, a realidade perante os olhos do grupo é intensa, podendo ser experimentada, ouvida, sinalizada, dialogada e acima de tudo vivenciada no dia-a-dia na relação com a pesca. O mito significa mergulhar em uma escuta sensível, capaz de decodificar os elementos e interagir junto a ele, associando a ação humana às representações simbólicas que ele anuncia, um saber informal. Uma de suas funções é vigiar e resguardar a área de mangue da ganância humana, ele ao mesmo tempo apresenta a lição, de que o ambiente não pode ser utilizado em todos os horários e, portanto, a humanidade precisa saber diferenciar o tempo do descanso e o tempo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Memória e sociedade. Editora Bertrand Brasil, S. A. Rua Benjamim Constant - Rio de Janeiro. Difel, 1988.
- CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p.221-236, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não - formal na pedagogia social**. An. 1 Congr. Inter. Pedagogia Social Mar. 2006.
- LIMA, Nei Clara de. **Narrativas Oraís: uma poética da vida social**. Brasília. Editora: Universidade de Brasília, 2003.
- MARTINS, Benedita Afonso. **Imagens da Amazônia: Olhares Interculturais**. Belho Horizonte, v. 9, 41-50, dez. 2005.
- MEIHY, José Carlos Sede Bom. **Manual de História Oral**. 2ª edição Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.
- MORAES, Sérgio Cardoso. **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste/ Belém: EDUFPA, 2007**.
- O'HARA, Scarleth Yone. **A mitologia marajoara no imaginário amazônico**. Belo Horizonte, v. 9, p. 253-261, dez. 2005.
- PEREIRA, Franz Kreuther. **Painel de lendas & mitos da Amazônia**. Trabalho premiado (1º lugar) no concurso "Folclore 1993" da academia paraense de Letras. Belém- Pará, 2001.
- RIBEIRO, Marcela Arantes. **Entre o rio e a mata: história oral e espaços vividos em comunidades ribeirinhas**. X Encontro Nacional de História Oral Testemunhos: História e Política. Recife, 26 a 30 de abril de 2010. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- ROCHA, Everardo. **O que é mito**. Editora brasiliense, 1996.
- STRAUSS, Claude Levi. **Mito e significado**. Tradução Antônio Marques Bessa, 1978.
- UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

EDUCAÇÃO INTEGRAL - AMPLIANDO O TEMPO DE SER E DE RE-SER

Ellen Christina Sá de Freitas - UERJ
ellencsfm@yahoo.com.br
A História como possibilidade.

RESUMO

Este texto é parte das reflexões tecidas no corpo teórico da dissertação de mestrado ainda em andamento, realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, inserida na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades que objetiva analisar as possibilidades de contribuição das atividades realizadas no âmbito das escolas com propostas de educação integral para a promoção de experiências que despertem interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. A ideia de integralidade na educação brasileira é alicerçada nas propostas sugeridas na década de 1930 por Anísio Teixeira com o Manifesto dos Pioneiros e por Darcy Ribeiro, na década de 1980, através da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPS, constituindo-se as obras desses autores, em diálogo com o pensamento freiriano, nas bases conceituais de fonte precípua para nosso estudo. O recorte da pesquisa em curso de cunho qualitativo tem como foco a palavra dos estudantes, matriculados no ensino fundamental, de uma escola pública e que possuem sua jornada escolar ampliada, nesta apresentação preliminar, através do Programa Mais Educação. Buscamos analisar se o Programa ao promover uma nova configuração nas práticas escolares, com atividades diferenciadas e tempo ampliado, torna-se mais atrativo para esse grupo. O nosso estudo estrutura-se pelo campo de investigação no qual a temática Educação Integral se aproxima da pedagogia preconizada por Paulo Freire como possibilidade de oferecer um mundo-outro capaz de acolher o papel da subjetividade em suas histórias àqueles que estiveram submetidos historicamente à margem. A questão da autonomia assumiu relevância na análise dos resultados, se revertendo numa reivindicação que autoriza o questionamento e a possibilidade de dizer a sua palavra, como expressão legítima do direito de ser mais, de fazer, e refazer a sua história.

Palavras Chave: Educação Integral, Programa Mais Educação, Autonomia

INTRODUÇÃO

Os meninos são expulsos, porque não podem ficar lá dentro, pela forma como o tempo, o tempo de trabalhar, o tempo de produzir, o tempo de ser e de re-ser é um tempo que lhes é negado.
Paulo Freire

No Brasil, é tempo de discursos que apregoam a educação integral como fomentadora da desconstrução de uma leitura histórica que priorizou a lógica do mercado ao investir na transformação da educação de direito em serviço, em detrimento ao grande contingente da população. A promessa do combate a desigualdade na área educacional não mais se limita à questão

do acesso, sendo anunciada a quase universalização do ensino fundamental; amplia-se para a possibilidade da garantia da qualidade do ensino.

O quesito qualidade de ensino se configura na atualidade como um dos maiores desafios a serem enfrentados, de tal modo, que notícias não cessam de serem atualizadas apontando a posição inferior que o Brasil ocupa em relação aos demais países, em avaliações de sistemas padronizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ou outros. Sem querer aprofundar nesse mérito, importa assinalar que o critério de qualidade nesses programas é no mínimo empobrecido, pois não contempla outros saberes igualmente relevantes, tais como a oralidade, a música, o canto, a relação com o corpo, por exemplo.

O avanço na materialização do direito social à educação, no entanto, não tem garantido que as escolas públicas brasileiras destinadas às classes populares sejam consideradas atrativas para o conjunto dos estudantes. Há quase unanimidade em apontar um fenômeno que atinge considerável parcela dos estudantes e que marca presença frequente na pauta dos discursos de muitos educadores: o desinteresse dos estudantes.

Numa dimensão micro, os aspectos observados que se traduzem no desinteresse dos estudantes no interior das escolas oferecem prejuízo ao conjunto dos envolvidos no processo pedagógico. Assim, a desatenção às aulas, a indisciplina, episódios de violência, baixos resultados na avaliação são alguns desdobramentos que implicam na percepção de uma escola afastada do interesse dos estudantes. No ponto de vista macro, o fenômeno se traduz em resultados indesejáveis que têm merecido esforço das políticas públicas no sentido de superação, trata-se do fracasso escolar e da evasão.

Esse breve panorama representa uma leitura parcial da realidade, sendo necessário desocultar as possíveis forças hegemônicas que atuam nesse primeiro esboço. Nesse sentido, recorreremos ao pensamento freiriano que tende a redirecionar o nosso olhar

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instancias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles e que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. E sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (2003, p. 125)

Desse modo, as questões até aqui referidas não têm abrangência suficiente para explicar uma realidade que prevalece e que é imposta aos mais pobres. O recorte do pensamento de Paulo Freire em epígrafe também nos ajuda a refletir sobre a questão da não permanência na escola, ao problematizar outros elementos que estão em disputa e que por vezes são mantidos ocultos, de

modo a responsabilizar o próprio estudante da classe popular pelo seu insucesso na área educacional. Importa ressaltar, que no contexto em que foi expresso esse pensamento, Freire em companhia de Darcy Ribeiro, fazia alusão aos Centros Educacionais de Educação Integral (CIEPS).

Como já mencionado, a educação integral é referida nos discursos atuais como possibilidade de atingir maior qualidade da educação, e nesse contexto vem sendo implementado o Programa Mais Educação que, embora não se constitua como política pública ocupa o papel de protagonista para induzir a educação integral. Sua amplitude é tal que o Programa chega a ser nomeado como Educação Integral, haja vista que, no manual operacional do programa, o termo Mais Educação é substituído no ano de 2014 por Educação Integral.

O nosso estudo estrutura-se pelo campo de investigação no qual a temática Educação Integral se aproxima da pedagogia preconizada por Paulo Freire. Direcionamos o nosso olhar não apenas para a ampliação do tempo escolar, mas, sobretudo para a ampliação da possibilidade de articular experiências que sejam significativas aos estudantes, numa visão holística que prioriza a inteireza humana em todas as suas dimensões; no processo de aprendizagem que ultrapassa os limites do ensino formal; num espaço que não se limita ao escolar, que o educando possa ser respeitado na sua identidade e que lhe seja facultado o direito de expressar o seu interesse, de dizer a sua palavra.

Em consonância com essa proposta, a possibilidade de oferecer um mundo-outro capaz de acolher o papel da subjetividade em suas histórias àqueles que estiveram submetidos historicamente à margem encontraram em experiências inovadoras a fonte propulsora de sua materialização. Trata-se de autores brasileiros consagrados como, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire cujas leituras de mundo contrariaram a lógica vigente e ultrapassaram a barreira comum da criticidade ao estabelecerem um novo marco: a história como possibilidade.

Educação Integral no Brasil: A história como tempo de possibilidade

Na atualidade a concepção de educação integral possui várias vertentes estando muitas vezes veiculada a noção da ampliação da jornada escolar. Naturalmente, o termo integral nos remete a ideia de total, inteiro, global, e queremos aqui tomar emprestada a noção da inteireza tal como esboçada por Paulo Freire para posteriormente partirmos para um ensaio sob a luz das suas concepções que, acreditamos, dialoga com os pressupostos da educação integral.

A iniciativa deste ensaio está ancorada no ideário freiriano que nos convida a reinventá-lo a luz de novos desafios. Importa ressaltar, que não encontramos registro do próprio Freire sobre o termo, contudo, acreditamos que das suas concepções emergem aspectos importante viabilizando a abertura de diálogo com o objetivo traçado: Analisar as possibilidades de contribuição das atividades realizadas no âmbito das escolas com propostas de educação integral para a promoção de experiências que despertem interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Ademais, a educação integral ao pressupor que deva contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano ao longo de sua vida evidencia que não se trata de uma modalidade de educação, mas a sua própria definição.

A ideia de integralidade na educação brasileira é alicerçada nas propostas sugeridas na década de 1930 por Anísio Teixeira com o Manifesto dos Pioneiros e por Darcy Ribeiro, na década de 1980, através da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPS, constituindo-se as obras desses autores, em diálogo com o pensamento freiriano, nas bases conceituais de fonte precípua para nosso estudo.

Assim, entendemos com Anísio Teixeira a importância de prosseguir com as propostas que privilegiam a articulação entre o cotidiano escolar e a vida, em que faz emergir o sentido da educação para os nossos jovens. Para tal feito, numa perspectiva que contemple a educação integral, necessário se faz que o ideal de democracia além de passar pela escola pública, introduza a ampliação das suas funções.

Anísio Teixeira (1994) compreendia bem as forças hegemônicas que depositavam na escola a expectativa da manutenção da sociedade existente. Numa força de resistência, projetou estratégias para a materialização de uma educação sem privilégios, lutando pela igualdade de oportunidades que considerava ser a essência do regime democrático.

Os moldes que configuraram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, delinearam os primeiros desenhos do que chamamos de educação integral no país. De modo geral, as principais contribuições de Anísio Teixeira para a concretização da educação integral são aqui assinaladas pela síntese formulada por Cavaliere

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática. (CAVALIERE, 2010, p.258)

Por seu turno, o inquieto Darcy Ribeiro, homem de “fazimentos”, tal como Anísio Teixeira, não se limitou a denunciar o descaso com a educação brasileira dos menos favorecidos. O seu ideal foi materializado em série, ao colocar em ação a construção do ambicioso e polêmico projeto dos CIEPS, realizada no estado do Rio de Janeiro. Chegou a quinhentas e seis unidades no total (Cavaliere e Coelho, 2002). Marca que interpretamos ser o resultado do processo de germinação iniciado pela semeadura de Anísio, na década de cinquenta, no estado da Bahia, através do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O Projeto dessa natureza e dimensão ganhou naturalmente opositores. Assim, a proposta que inseriu a ampliação não somente do tempo escolar, mas dos espaços escolares, com alimentação, atendimento médico e odontológico, atividades diferenciadas, não ficou imune aos sucessivos ataques que resultou na ideia que se tornaria fecunda no campo daqueles que viriam colher os seus frutos.

Desse modo, com argumentos que apontavam para uma arquitetura deficiente, onerosidade do projeto, medidas assistencialistas de cunho político partidário, uso da escola como instrumento do populismo, os opositores acabaram por incentivar além do descrédito nos CIEPS pelo povo brasileiro, a sua estigmatização (Mauricio, 2003).

Sem pretendermos assumir posições extremas favoráveis ou desfavoráveis ao programa, que se distanciariam muito da nossa proposta de pesquisa, porém com o intuito de problematizarmos uma realidade atual, constatada pelo distanciamento do projeto original, buscamos no próprio Darcy o indício para esse desfecho

O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada ofendida por uma minoria espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente (RIBEIRO, 1995, p.452)

Próximos de completar trinta anos desde a inauguração do primeiro CIEP encontramos num estudo realizado por Cavaliere e Coelho, transcorrido na época a metade do tempo atual, os aspectos que tiveram êxito no programa.

De positivo há o fato de que a idéia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. (CAVALIERE; COELHO, 2003. p.172)

Entre a realidade desejável de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e a realidade possível, encontramos na tendência atual uma proposta para a implementação da educação integral como já anteriormente assinalado: O Programa Mais Educação, que devido a sua abrangência, só cabe aqui pontuar alguns dos seus aspectos, na medida em que se articula com nossas reflexões.

Paulo Freire, assim como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, também está inserido no rol dos intelectuais brasileiros que ousaram mais que sonhar e construir suas utopias, mas comprometeram-se com a causa dos oprimidos. A busca da justiça social é traduzida em sua práxis político-pedagógica que inovou com ações voltadas para aqueles mantidos à margem pelo sistema. Trata-se, pois, do projeto realizado no Rio Grande do Norte que ficou conhecido como “40 horas de Angicos” e que representa o tempo total que foi destinado a alfabetizar 300 adultos, nesse humilde lugarejo. A riqueza desta experiência foi considerada por Gadotti (2013), ao entender que Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo, mas é um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista.

Ao cotejarmos o projeto de Angicos com as propostas atuais pensadas sobre a educação integral, e representadas pelo Programa Mais Educação, guardadas suas peculiaridades, destacamos alguns pontos comuns. Assim, o trabalho realizado com voluntários universitários; o deslocamento do até então lócus privilegiado da educação para outros espaços que não somente as escolas; a valorização da cultura local, o horário destinado ao programa que ultrapassa o regular e, sobretudo, a valorização

do conhecimento que não se limita ao formal, ao conhecimento escolar, sendo indiscutível o reconhecimento dos saberes que carregam e que no dizer de Freire

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 2002, p.37).

O desenho como se configura o Programa Mais Educação ao ter alguns dos seus aspectos assinalados sucintamente, torna-se alvo de críticas e ponderações. A análise desses aspectos pode ser problematizada sob muitos ângulos, em especial, por representarem uma mudança paradigmática e desafiar uma reinvenção da estrutura escolar na superação de antigas formas de organização, tempos, espaços e currículos, sustentados anos a fio.

Com a palavra os educandos.

O recorte da pesquisa em curso de cunho qualitativo tem como foco a palavra dos estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública e que possuem sua jornada escolar ampliada, nesta apresentação preliminar, através do Programa Mais Educação. Buscamos analisar se o Programa ao promover uma nova configuração nas práticas escolares, com atividades diferenciadas e tempo ampliado, torna-se mais atrativo para esse grupo.

Com este propósito, inspirados em Charlot (1992), adaptamos os instrumentos de pesquisa nomeados pelo autor de inventários do saber. Tal instrumento vem recebendo adaptações por pesquisadores de acordo com o seu público-alvo e com os seus objetos, que em síntese, possibilita que os estudantes registrem o que consideram mais significativo aprender na vida. Por meio de entrevistas semidirigidas e questionários socioeconômicos, buscamos subsidiar as narrativas dos inventários do saber através da análise das histórias escolares dos estudantes, que, no dizer de Charlot, (1992) são estruturadas através de processos que as tornam inteligíveis, pensáveis, comparáveis, não se constituindo, portanto, numa permanente improvisação da singularidade, o que condenaria o pesquisador a simplesmente narrá-las, sem jamais poder pensá-las.

Importa ressaltar, que a pesquisa ainda em curso, tem os resultados aqui apresentados em caráter provisório. Em nossa amostra inicial contamos com a participação de 15 estudantes voluntários de uma escola do município de Itaboraí que possui o Programa Mais Educação. O PME é coordenado por uma professora que fica em horário integral na escola. Em consulta ao Projeto Político Pedagógico, observa-se que o PME está inserido com o desenvolvimento de projetos bimestrais.

A primeira coisa que salta aos olhos durante o contato com os estudantes é a resistência de escrever. Por outro lado, a oralidade é muito mais espontânea e interessada. Ao serem encorajados a escrever, observamos, por vezes, uma autocensura repercutindo na mudança do rumo das ideias. Para ilustrar, uma aluna que verbalizou que é significativo aprender Funk não chegou registrar essa intenção, provavelmente por considerar que este gênero musical é depreciado pelas escolas.

A escrita assume uma pauta interessante de análise já que associada a leitura recebeu destaque no reconhecimento pelos estudantes como um saber fundamental. Entendemos que a resistência na escrita está relacionada ao seu uso formal, tal como exigido na escola. Os jovens sabem da importância da escrita em suas vidas e usam-na em grande escala, principalmente como instrumento de interação com seus pares, nas redes sociais. Neste aspecto, a influência da internet é constatada, quando a maioria menciona que tem acesso à internet e gostaria de poder abolir a regra que proíbe o uso de celular na escola para poder se conectar.

A pesquisa revelou que os estudantes atribuem ao fato de manterem-se afastados das drogas como essencial para a aprendizagem dos jovens, aliás, a questão dos valores que envolvem a integridade moral e física recebeu destaque em suas respostas. Como os estudantes do PME têm aulas de Direitos Humanos, buscamos junto ao monitor saber se a questão das drogas tinha sido abordada, de modo a influenciar em suas respostas, contudo, nenhum tema sobre drogas foi abordado, o que sugere que os estudantes considerem importantes os valores que aprendem fora da escola, provavelmente com os pais, como pode conferir por um dos registros: “Eu acho importante principalmente ensinar a ele não se envolver com drogas e nem com pessoas estranhas”.

Entraram na lista do que é importante aprender a questão do respeito às pessoas e uma série de proibições tais como de: roubar, matar, fumar, vender drogas, ameaçar pessoas inocentes. Assim, o envolvimento de comportamentos e atitudes contrárias a integridade física e moral são colocadas na pauta de saberes igualmente importantes para a vida.

Os itens relacionados diretamente ao lazer não foram mencionados, a não ser o de fazer amizades, o que sugere que as interações sociais sejam valorizadas e apreciadas pelo grupo. Em consonância com este aspecto, nas entrevistas encontramos relatos de que as intrigas entre os estudantes constituem as suas maiores decepções no espaço escolar.

Ainda através das entrevistas constatamos que os estudantes apreciam mais o espaço fora da sala de aula, com exceção da sala de informática. A área externa que possibilita o encontro informal entre os estudantes e principalmente a quadra esportiva foram referenciadas, como os espaços mais apreciados, no entanto, o espaço exterior à sala de aula em que se sentem inspecionados, o pátio, foi apontado como um espaço desagradável. A necessidade de movimento nesta etapa específica pelos estudantes é potencialmente operante. Por outro lado, a inércia traduzida pela escola muitas vezes como preguiça também é igualmente potente quando o que está sendo proposto não desperta interesse.

Convergindo com este posicionamento os alunos apontam entre as atividades que mais gostam do Programa Mais Educação, a aula de dança e proporcionalmente entre as atividades que menos gostam a de letramento. Cabe assinalar que as entrevistas realizadas ocorreram durante a atividade de letramento e pode-se observar um grupo engajado e participativo.

Outro fator que achamos oportuno destacar é o da participação no PME ser espontânea conforme relato dos estudantes. Não há aluno contrariado no programa e muitos tomaram a iniciativa e solicitaram serem matriculados pelos pais.

O fator tempo também foi considerado nas entrevistas. Constatamos certa divisão neste aspecto, apesar da maioria relatar estar satisfeita com o tempo que passa na escola, uma parcela considerável considera que esse tempo poderia ser menor. Aqui, compreendemos com Elias (1998) que o tempo é uma construção social, que acreditamos ser capaz de mobilizar, impulsionar, ou afastar os estudantes para aquelas atividades que percebem como imbuídas de sentido pra suas vidas. Assim, a hora que mais gostam na escola é a do recreio e da aula vaga. Proporcionalmente à hora de que menos gostam é à hora de ir para a sala de aula, e ou entrar na escola. Ao serem inquiridos sobre o que poderiam mudar na escola, mencionaram a ampliação do horário do recreio, o que reafirma esse posicionamento. A merenda fornecida também recebeu muitas críticas, com a inadequação assinalada desde o preparo, higiene até a pouca variedade.

Nesse ponto, podemos afirmar que o quadro levantado até aqui omite muitas questões relevantes e carecem ainda de maiores aprofundamentos, contudo, esse breve panorama possibilita reafirmar que a escola mantém-se distanciada do interesse dos estudantes. Dentro do depoimento dos estudantes suspeitamos o predomínio de respostas “politicamente” corretas, reproduzindo uma fala “adulta” que sinaliza que eles tendem a responder aquilo que se espera deles. Tal fato exige que nós possamos ler nas entrelinhas e assim capturar os outros sentidos que estejam ocultos em suas falas.

A questão da autonomia, uma das propostas pedagógicas de Paulo Freire, assume relevância e se reverte em necessidade numa das falas das estudantes: A “escola deveria deixar o aluno escolher ir para a sala de informática, ir à biblioteca... que cada um pudesse escolher o que fazer quando não está em sala de aula”. Nos espaços escolares, notadamente de escola públicas, costumeiramente os estudantes têm horas vagas por conta de vários fatores. A reivindicação da estudante, reconhecemos, é legítima, pois se fundamenta na compreensão que a escola deve proporcionar contextos formativos adequados para a sua formação.

Nesse sentido, Paulo Freire nos ajuda compreender que a autonomia não ocorre naturalmente devendo ser conquistada através do diálogo. A educação libertadora que defendeu, apostava no resgate a dignidade humana via autonomia. Autonomia, que autoriza o questionamento e a possibilidade de dizer a sua palavra, como expressão legítima do direito de ser mais, de fazer, e refazer a sua história

Considerações Finais

A concretização dos projetos dos autores aqui sumariamente referenciados em diálogo com os pressupostos atuais da educação integral reafirma a necessidade de novas utopias ao acenar que historicamente a lógica mercantilista pode ceder o lugar da lógica humanista. Que o avançar no sentido de potencializar o “ser mais” dos sujeitos pode superar o avançar do “ser menos” imposto à classe popular. Que a construção de uma escola mais acolhedora, mais democrática, estabelecida pela força do diálogo, pode ser substituída pela escola disciplinadora, elitista, estabelecida pela força do autoritarismo. Aqui falamos de potência, materializada como nos mostrou a história, através de experiências pioneiras consolidadas a partir de sonhos que foram delineados acordados.

Precisamos despertar, contudo, para as armadilhas que embaçam o nosso olhar, através de uma polissemia de vozes, que aparentemente revestidas de boas intenções, sustentam uma lógica baseada em dispositivos puramente econômicos. Assim, a desvalorização dos saberes populares, a jornada escolar reduzida, os espaços formativos condicionados a instituição escolar, a primazia dos aspectos cognitivos sobre os motores, afetivos, manuais; o currículo fragmentado, são alguns aspectos que merecem ser problematizados, como garantia do enfrentamento das práticas de desumanização, que impedem a consolidação de uma práxis transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Interministerial N° 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, Brasília, DF, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A Educação integral na obra de Anísio Teixeira.** [s.d.]. Disponível <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/educinteganisio.doc>. Acesso em: 02 de janeiro 2014.

CAVALIERE A.; COELHO. **Para onde caminha o Cieps?** Uma análise após 15 anos, cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, julho/2003.

COELHO, Lígia Martha. **Alunos no Ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral**, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 45, p. 73-89, jul/set/. 2012. Editora UFPR.

CHARLOT, Bernard. **Relação Com o Saber e com a Escola entre estudantes de Periferia** Cad. Pesq., São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____ **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2a ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetizar e politizar: Angicos 50 anos depois Revista de Informação do Semiárido**. RISA. Angicos, RN, v.1, n.1, p.47 - 67, jan./jun. 2013. Edição Especial

_____. **Educação Integral no Brasil - Inovações em processo**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____ **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

MAURÍCIO, Lucia Velloso, **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. FRH, set/out/nov/dez/ nº 27,2004.

_____ (org.) **Em Aberto**, Educação integral e tempo integral, Brasília, v.22, n. 80, p. 9-12, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília Secad/ MEC, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TEIXEIRA, Anísio, **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A DIVERSIDADE COMO BASE DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

Rio Grande do Norte - Brasil

Eixo temático: A história como possibilidade
eloisa.varela@hotmail.com

MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN

Rio Grande do Norte - Brasil

Eixo temático: A história como possibilidade
marcio.azevedo@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central discutir os desafios e as possibilidades de transformação da educação brasileira, que historicamente está vinculada ao incremento dos interesses políticos, econômicos e culturais oriundos do modelo de produção e acumulação capitalista, a partir da assunção da diversidade, enquanto dimensão humana, como base para a construção das políticas públicas, ações e processos educacionais, assim como, exaltar a expressiva contribuição dos movimentos sociais do campo para a referida transformação, uma vez que ao longo dos anos, vem fomentado diversas ações, projetos e processos educacionais exitosas que tem eixo central de todo o processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de educacionais, a realidade social, política, econômica, cultural, territorial e identitária vivenciada nas áreas rurais do Brasil. Para a realização do trabalho em tela, optou-se por alguns procedimentos teórico-metodológicos, como a revisão bibliográfica e a análise documental. Como recorte de pesquisa em andamento no mestrado acadêmico em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, aborda aspectos relacionados ao expressivo papel dos movimentos sociais do campo para a transformação da educação, haja vista que a Educação Profissional do Campo no âmbito Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, nosso objeto de estudo, é fruto da mobilização dos sujeitos sociais inseridos no contexto em discussão, é embasada na diversidade social existente no campo e ancorada na realidade das áreas rurais brasileiras, especificamente, dos territórios rurais e Projetos de Assentamentos Federais de Reforma Agrária do estado do Rio Grande do Norte - RN.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diversidade. Movimentos Sociais do Campo.

1. INTRODUÇÃO

As transformações econômicas e sociais operadas pelo modo de produção capitalista em nosso país desde o período colonial estão diretamente vinculada aos processos educacionais desenvolvidos desde então. As ações educacionais são desenvolvidas sob a égide da alienação, segregação e exploração do escravo, da trabalhadora e da trabalhador urbano e rural, negligenciado suas histórias de vida, saberes e anseios, visando apenas o êxito econômico.

Diante disso e considerando que as ações dos movimentos sociais do campo estão contribuindo para a promoção de projetos educacionais baseados na realidade camponês e em toda diversidade inerente ao território rural, contribuindo, dessa forma, para a emancipação do trabalhador camponês e, por conseguinte, transformado a realidade de segregação e da pobreza ao qual está submetido.

Sua justificativa se volta ao fato da relevância do tema, considerando a relevância da discussão da assunção da diversidade em todos os seus aspectos como base de todos os processos educacionais. Para tanto, buscou-se realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental permitindo um conhecimento maior a respeito do assunto.

O presente artigo estrutura-se em três momentos. No primeiro momento apresentamos um breve histórico da educação, ressaltando o caráter de dominação e de libertação vinculado a ela. No segundo momento discorreremos sobre o projeto educacional camponês e o desafio de assumir a diversidade como base dos processos de educação. Por fim, expomos a relevância da assunção da diversidade para a transformação do modelo educacional vigente.

2. EDUCAÇÃO: INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO OU DE EMACIPAÇÃO?

A educação tem origem na sociedade primitiva vinculada a necessidade humana de aprender e produzir meios de sobrevivência e perpetuação. Naquele momento histórico, não havia processos formais de ensino, mas a educação era informal e se desenvolvia por meio da tradição comunal, e concomitantemente ao trabalho.

Todavia, o surgimento da propriedade privada e o desenvolvimento dos processos produtivos acarretaram na extinção do trabalho comunal, originando a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a constituição das classes sociais. Nesse contexto a educação dissocia-se do trabalho e se fragmenta em duas vertentes distintas e separadas, conforme nos diz Saviani (2007, p. 155):

[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada

como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais.

A primeira modalidade de educação é baseada em atividades intelectuais e destinada as classes dominantes, visando à preparação dos detentores do poder para o exercício de cargos de liderança política e/ou militar. A segunda modalidade é vinculada ao trabalho e destinada aos dominados, tendo como principal escopo atender as demandas oriundas das classes dominantes por meio de processos que garantam o controle e a manipulação, direta e indireta, sobre escravos, trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais, promovendo uma formação intelectual mínima que negligencia identidades, culturas e territorialidades (SAVIANI, 2007).

Historicamente, a educação brasileira, sobretudo aquela voltada às classes populares vem sendo pensada sob a égide de interesses hegemônicos, em detrimento de uma educação e escola de qualidade para todos, como em décadas mais recentes vêm se materializando nos discursos e documentos oficiais (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; BENJAMIN; CALDART, 2000; RODRIGUES, 2013).

Logo, a educação ficou refém de interesses hegemônicos, silenciando valores culturais, sociais e identitários dos diversos sujeitos de direitos, sendo dessa forma um instrumento de violência, haja vista que “[...] toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não” (FREIRE, 1967, p. 49).

Assim, a educação tornou-se um processo violento de negação do saber inerente ao outro, haja vista os programas oficiais de ensino desprezarem todas as realidades e experiências dos alunos por meio de esquemas verticais peculiares de uma educação bancária, na qual “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2011, p. 82), que atendam os interesses do capital e garantam a alienação e desumanização do ato de educar, bem como a segregação da relação educador-educando.

Por outro lado, essa ordem injusta, violenta e desumana vem sendo devidamente questionada pelos coletivos diversos que buscam, por meio da humanização, da emancipação e do trabalho livre, a construção de processos educacionais distintos dos quais estão submetidos, processos educacionais que promovam emancipação e transformação social.

No Brasil vivenciamos diversos momentos de ruptura da lógica educacional imposta, as vezes contidas e as vezes fortalecidas pelas ações anteriormente apresentadas. A primeira ruptura ocorreu no início da Primeira República quando os imigrantes trazem a questão social para o nosso território que até então vivera aproximadamente 400 anos de relações escravocratas na qual os negros e nativos não possuíam nenhum direito, situação essa que era inadmissível aos imigrantes que,

[...] haviam participado ativamente do movimento operário europeu e, evidentemente, não poderiam jamais, em identificando a situação semi-escravagista de trabalho, permanecer insensíveis, calados, inoperantes. (VALENTE, 1996, p. 204)

Nesse contexto, surgem as primeiras ações não oficiais de educação desenvolvidas por trabalhadores organizados em sindicatos, uniões e federações que ancoravam suas estratégias pedagógicas nos ideais socialistas, libertários e comunistas emergentes que,

[...] encaravam a educação como fator de transformação, mas sem delegar a ela poderes miraculosos, sem desvinculá-la dos outros elementos aos quais está essencialmente ligada e compreendendo-a como determinada historicamente. Divergindo, portanto, do pensamento liberal, pois para este a educação era percebida e exercida como fator de manutenção do estado sócio-econômico e desvinculada das conjunções históricas. (VALENTE, 1996, p. 204)

Segundo Valente (1992), o referido fator de transformação social promovido pela educação estava baseado na razão, na ciência, no trabalho, na união do intelectual e do manual visando uma formação integral do indivíduo. As escolas denominadas modernas eram contrárias aos interesses da classe dominante, tiveram, em virtude disso, uma imensa dificuldade de se manter funcionando e acabaram sendo fechadas, pois, eram consideradas instituições de conspiração contra o governo.

Todavia, o ideário de uma educação como mecanismos de transformação da sociedade, de emancipação e de formação integral do ser humano estava/está em plena expansão. As lutas por princípios educativos que estimulem a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos sociais e minorias, tendo como ponto de partida o mundo humano em sua complexidade histórica e cultural, repleta de contradições e possibilidades, começam a ocorrer por todo país, sobretudo nas áreas rurais onde ao longo da história, a educação “[...] foi associado às condições precárias, atrasadas, arcaicas e com pouca qualidade social” (AZEVEDO, 2010, p. 83) desconsiderando todas as relações que existentes naquele território.

A partir do processo de conscientização das ações de libertação, decorrentes das lutas sociais, sobretudo a partir do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, quando ocorreu o processo de redemocratização política, começam a acontecer diversas manifestações a favor de uma educação que promovesse a emancipação dos sujeitos sociais do campo, no entanto, esse processo não ocorre de maneira pacífica haja vista a expressão de insatisfação social ameaçar os privilégios das classes dominantes.

Dessa forma, diante de qualquer indicio de tal cenário, os detentores do poder visando a manutenção de suas regalias, promovem ações para garantir silêncio e a passividade dos sujeitos por meio do uso da máquina estatal tanto forjando situações de mudança de posicionamento, apresentado soluções para o atendimento das necessidades do povo através de programas governamentais, geralmente de cunho assistencialista, quanto para reprimindo de maneira direta, por meio de ameaças de extinção de programas sociais ou à custa de uso da força policial, de maneira gradativa ou não. Cabe ressaltar que, em ambos os casos, os veículos de comunicação validam as ações e propagam que a manifestação e participação popular ameaçam a ordem e, conseqüentemente, a democracia.

Nesse contexto, diversos movimentos sociais constituem espaços não formais de ensino usufruindo de estratégias pedagógicas que consideram a diversidade dos indivíduos, seus territórios e saberes com o objetivo de contribuir de forma direta no processo de formação histórica e política dessas pessoas. Os referidos espaços, segundo Silva (2006, p. 63):

[...] tem uma flexibilidade no que se refere ao tempo, espaço e aos conteúdos que são organizados e delimitados de acordo com os interesses e objetivos do grupo a que se destina, amplia a possibilidade de convivência com as diferenças do sujeito humano em todas as suas dimensões e modulações.

Desse modo, os espaços e ações de educação não formal, por possuir um caráter coletivo, garantem que os fatos históricos, fenômenos sociais e científicos sejam entendidos a partir das experiências de vida dos alunos, dando sentido real ao processo de ensino e aprendizagem.

Além dos espaços e ações não formais de ensino, os movimentos também buscam promover a construção de políticas públicas e programas educacionais que alterem os espaços e as estratégias formais de ensino, com intuito de garantir não apenas o acesso dos educandos, mas também a sua permanência, considerando que esta está estritamente condicionada ao ato do aluno se reconhecer nesses espaços. Os modelos tradicionais de ensino não possuem utilidade para suas vidas, logo, a medida que as escolas mantêm projetos educacionais alheios as realidades dos alunos, ela os mantém fora de seus espaços e, por conseguinte, a margem do desenvolvimento social.

Nesse panorama, faz-se mister enaltecer o projeto educacional que vem sendo construído pelos movimentos sociais do campo que tem como pontos de origem: primeiro, as consequências da violenta implantação e expansão do agronegócio, a saber, “[...] o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão” (CALDART, 2004, p. 18), haja vista entender o campo como espaço de produção de mercadoria, e não como espaço de reprodução da vida “[...] onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 29).

Segundo, a luta pelo reconhecimento do território campestre como “[...] espaço de vida” (FERNANDES, 2006, p. 29), construído por e a partir de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e identitárias desenvolvidas pelos sujeitos sociais que se conhecem e reconhecem no território em questão (SOUZA, 2005).

Terceiro e último, a situação historicamente vivenciada no âmbito educacional, no qual as políticas públicas de educação destinadas às áreas rurais não garantem o acesso digno, tão pouco, a permanência do homem do campo na escola em virtude da utilização de métodos educacionais que ignoram toda a realidade dos sujeitos.

3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: O PROJETO EDUCACIONAL CAMPESTRE E A ASSUNÇÃO DA DIVERSIDADE

O projeto educacional desenvolvido pelos movimentos sociais do campo tem como principal escopo a transformação da realidade campesina através de uma nova forma de produção e socialização do conhecimento, de um novo paradigma educacional, o Paradigma da Educação do Campo, que se constitui ancorado nas diversas condições econômicas, sociais e culturais vivenciadas no território rural, em sobreposição ao paradigma dominante que as secundariza em nome de um projeto comum de educação.

As iniciativas pedagógicas utilizadas, partem da necessidade de reconhecimento dos sujeitos do campo, da recuperação da sua identidade como trabalhador campesino, do direito a uma formação humana vinculada ao território de vida deste trabalhador, assim como, a sua cultura e saberes. Além disso, Caldart (2004, p. 34) nos diz que, essas iniciativas também têm por finalidade a recuperação dos:

[...] veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça igualdade, liberdade, respeito a diversidade, bem como, reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

Portanto, não são apenas iniciativas de ensino, são também iniciativas de construção de uma nova sociedade, uma sociedade crítica, que respeite e valorize as diferenças existentes nos múltiplos coletivos sociais, que exaltam, a partir das ações educativas, as lutas por direitos, por territórios, por reconhecimento inerentes a esses sujeitos.

O projeto educacional é constituído por um mosaico de desafios, situações e ações que são extremamente relevantes não apenas a Educação do Campo, mas a educação como um todo. Além do exposto, temos ainda como pontos fundamentais desse projeto, o desafio e a importância de transformar os processos de formação de educadores, a construção de uma educação profissional de maneira integral e atrelada a realidade do campo e o relevante papel da escola no reconhecimento e valorização das diversidades.

Com relação ao primeiro ponto, é sabido que os processos de formação docente são genéricos, tendo sempre como ponto de partida a ideia de organizar um currículo que os capacite para trabalhar tanto na escola urbana, quanto do campo, ou ainda das periferias, além daquelas indígenas ou voltadas para jovens e adultos (ARROYO, 2008), cujo processo de ensino é único e imutável, destinado a um padrão único de estudante, com percursos, métodos e currículos únicos, desconsiderando toda diversidade cultural, social, política e econômica existente no espaços escolares/educacionais.

Logo percebemos que os cursos de formação inicial, por exemplo, geralmente são embasados em concepções padronizadas de “[...] cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência” (ARROYO, 2008, p. 17). Suas regulamentações também obedecem essa mesma lógica, tendo em vista que as “diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos, tempos de ensino- aprendizagem”, sendo regidos por princípios universais que classificam e padronizam os educandos, transformando em diferentes todos aqueles que não se enquadram no padrão em vigor.

Diante do exposto, a transformação dessa lógica apresenta-se como ponto crucial do projeto educacional dos movimentos

sociais do campo. Os processos de formação de educadores precisam reeducar o seu olhar sobre as diversidades, assumi-las como ponto de partida no fito de inverter os processos educacionais vigentes, de transpor as normas e leis que regulam os cursos de formação docente, de libertar o sistema escolar dos padrões hierarquizados que estão na origem da produção da diversidade em desigualdades, de assumir e respeitar os saberes e culturas dos educandos e, dessa maneira, “[...] avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação” (ARROYO, 2008, p. 14), desconstruindo os padrões classificatórios e segregativos estabelecidos (ARROYO, 2008).

É preciso superar tanto a visão do professor como mero transmissor de conhecimento, pois, “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22), quando a do aluno como simples receptor, considerando que os mesmos possuem uma história de vida que influencia suas práticas.

Além disso, também é deveras necessário para o avanço dos programas de formação e diversidade reconhecer a presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica, ampliando desse modo, o diálogo com os coletivos sociais, assim como, as possibilidades de efetivação do projeto em discussão (ARROYO, 2008).

Com referência ao segundo ponto, a educação profissional no Brasil tem sido, ao longo dos anos, funcional ao modelo de desenvolvimento econômico (MOURA, 2012), nesse contexto, a qualificação profissional apresenta-se como instrumento de desenvolvimento da competitividade e da produtividade, necessárias ao incremento da nova cultura do trabalho, completamente desvinculada da realidade em que se dá e alheia as demandas oriundas dos sujeitos sociais.

As iniciativas educacionais atreladas à formação profissional são, via de regra, baseadas na pedagogia das competências e da empregabilidade, estão sintonizadas com novas formas de intensificar a exploração do trabalhador e são fundamentadas na instrumentalização dos conteúdos a serem trabalhados, visando, desse modo, adequar o indivíduo aos padrões capitalistas. Silva (2012, p. 171), ressalta que nesse panorama,

[...]pode-se evidenciar a clara desvalorização dos saberes escolares, organizados em torno das disciplinas, em troca de uma seleção instrumental dos conteúdos a serem ensinados, secundarizando o olhar reflexivos sobre eles.

Frente a isso, os movimentos sociais camponeses buscam promover projetos de educação profissional voltados a “[...] emancipação do trabalhador e ao enfretamento do processo de alienação e precarização que lhe afeta” (PAZ e SILVA, 2012, p. 98), nesse sentido, um processo de formação vinculado às múltiplas dimensões da vida, que integre a preparação para o mercado de trabalho e a construção do sujeito interventor que, a partir da compreensão no contexto ao qual está inserido, possa transformar seu modo de vida.

Assim, a educação profissional do campo se constitui como um instrumento de formação cidadã, de transformação, complexificado nas várias dimensões socioculturais que se entrelaçam frente ao mundo do trabalho e a dinâmica social.

O terceiro ponto diz respeito ao relevante papel da escola no panorama em tela. Tida como principal espaço de desenvolvimento da educação, a escola, segundo Oliveira (2012, p. 95) é um “[...] local contraditório, pois está imersa no conflito de interesses, na esteira de possibilidades”, todavia, considerando a vocação que a mesma possui “[...] para lidar com segmentação e linearização dos saberes que ministra, a escola tem estado sujeita a uma forte pressão da esfera econômica dominante”(FIDALGO; CORREIA; FIDALGO, 2012, p. 265), sendo frequentemente utilizada como instrumento de propagação dos interesses das elites detentoras do poder, por meio de estratégias educacionais normalmente ancoradas nas concepções generalista anteriormente discutidas, visando a imposição de valores e culturas aos educandos.

Contudo, considerando que a escola também se apresenta como uma esteira de possibilidades, os processo de transformação que vem sendo construído pelos movimentos sociais do campo, através da assunção das dinâmicas e modos de vida dos coletivos diversos como base para criação de “referencias para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar” (CALDART, 2004, p. 37), são totalmente viáveis pois, a identidade da educação escolar está sempre em processo de reconstrução, de acordo com Oliveira (2012, p. 96):

Sendo a escola a expressão de um multiplicidade de interesses e de movimentos efetivados no plano social e político, não se pode conceber sua identidade de forma fotográfica, pois assim desconheceríamos sua capacidade de redefinir seus valores e ações

Assim, a escola é muito mais do que um espaço de reprodução de padrões hegemônicos de ensino, ela é por excelência um local de valorização e reconhecimento das diversidades sociais, culturais, identitárias e territoriais existentes em nossa sociedade, conforme nos diz Oliveira (2012, p. 97), a “[...] escola é muito mais que apenas um espaço de socialização e de divulgação de saberes; ela é, antes de tudo, um espaço de reconstrução do ser social”, se constituído desse modo, como um espaço de referência para o desenvolvimento do projeto educacional, onde não apenas não se reproduzem as normas, mas também as produzem a partir dos diversos interesses decorrentes do coletivo social (LIMA, 2011; 2013).

5. CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, constatamos que a assunção da diversidade enquanto dimensão humana em todos os seus aspectos: sociais, culturais, econômicos, territoriais, políticos e identitários como eixo central de todo processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até a universidade é imprescindível para o resgate e reconstrução da educação “[...]no sentido amplo de processo de construção da humanidade, do ser humano” (SILVA, 2006 p. 74), como também, é imperativo para efetivação do diálogo entre os diferente saberes e conhecimentos tão enfatizada nos processos de educação popular desenvolvidos pelos movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. IN: Diniz-Pereira, Júlio Emílio; Leão, Geraldo. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como Política Pública Para Escolas do Campo Com Turmas Multisseriadas: A Experiência Em Jardim Do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Org.). **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 145-173.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MÔNICA CASTAGNA MOLINA; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). (Brasil). Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 13-52.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como categorias essenciais. In: BRASIL. Mônica Castagna Molina. Ministério do Desenvolvimento Agrário (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Nead, 2006. p. 15-26.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

CONSTRUINDO OUTRAS NARRATIVAS: A EXPERIÊNCIA COM O PROJETO ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA (PAV) NO CENTRO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO (CASE) DE PASSO FUNDO - RS - BRASIL

Fernanda Vecchi Pegorini
Universidade de Passo Fundo (UPF)
(IFIBE). Rio Grande do Sul - Brasil
fpegorini14@gmail.com.

Helena Rita Schimitz
(UPF) - Acadêmica de Pedagogia-L da Universidade de Passo Fundo (UPF),
Rio Grande do Sul - Brasil.
hschimitz@gmail.com.

RESUMO

Com este trabalho busca-se relatar a experiência do Projeto Alternativas à Violência (PAV) com um grupo de adolescentes do Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE) de Passo Fundo - RS. O trabalho, composto em forma de oficina, foi realizado no estágio curricular do curso de Pedagogia. As dinâmicas de grupo do PAV permitem que os participantes tomem consciência da necessidade de diminuir a violência e construir uma comunidade baseada no entendimento entre os mais diferentes grupos sociais. Isto se dá pela linguagem dialógica entre eles cujo movimento acompanha metodologicamente a dialética do opressor e do oprimido que é superada pela constituição de um cuidado de si e com o grupo. A experiência mostra que é possível a construção de um diálogo onde os sujeitos encontram espaço para se olharem e com isso recriarem as relações estabelecidas a partir e pelo desejo deles próprios. No PAV as dinâmicas são sempre voltadas a despertar o protagonismo e a sensibilidade dos sujeitos que passam a integrar esses grupos, onde nunca se entra ou permanece por obrigação, é necessário que se esteja aberto a construir esse processo de diálogo, a busca pelo autoconhecimento e ao reconhecimento de todos os integrantes. Isto se dá pela recuperação do afeto, pela experiência do afeto, quando o sujeito percebe suas próprias práticas sendo desenvolvidas no grupo e pelo grupo e com isso vem o desejo, ou não, de mudança dessas relações. A ruptura do passado de opressão desde o presente abre a história destes sujeitos e dá as condições de possibilidade para narrativas além da violência. As falas e as atitudes dos adolescentes que participaram da oficina no CASE mostram que a experiência do afeto se dá como um momento de ressignificação da violência e com isso de possibilidade de abertura para outras perspectivas e narrativas de vida.

Palavras-chaves: Sujeito; Transformação; Autonomia.

Este trabalho busca ao mesmo tempo relatar (e também problematizar) um processo educativo que se deu em ambiente de reclusão afirmando a possibilidade de novas narrativas de vida para além da reprodução da violência e da opressão. Desde esta perspectiva apresentamos as dinâmicas de grupo do Projeto Alternativas à Violência (PAV), como metodologia apta a basear um processo de emancipação do sujeito pela educação a partir da experiência com os adolescentes do Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE) de Passo Fundo-RS-Brasil durante o estágio curricular do Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Busca-se um exercício de narrativa a partir de olhares distintos. Um olhar voltado a construir condições de possibilidade de melhor convivência, reconhecimento e conhecimento do outro com estes adolescentes, considerando a gestão da instituição, e as parcerias com os atores sociais da rede de educação pública. Porém, importa o olhar de transformação do sujeito pelo próprio sujeito em sua história e as possibilidades de cada um desses adolescentes contarem uma outra história com as histórias dos outros num movimento de ruptura, no presente, do passado de opressão e de violência a ser lembrado e com isso transformado desfocando este olhar para uma busca de solução de conflitos de uma forma não violenta.

É ao mesmo tempo o olhar desses adolescentes, de quem vive na exceção, e por isso pode ver na educação uma possibilidade de algo novo pela reflexão, como ser, a partir das próprias limitações e assim libertar-se com um exercício de transformação que se dá desde a realidade que condiciona este sujeito e o envolve em violência, quebrando com isso o círculo vicioso, muito característico dos ambientes de reclusão, que relega o sujeito à reprodução da opressão ao invés da busca pela libertação com os outros.

Esta experiência com o PAV no CASE tem uma especificidade que importa para o desenvolvimento do tema, qual seja: é a possibilidade de se trabalhar com a pedagogia sem ser na escola e sem ter que ceder ao formato conservador das práticas educativas. A estagiária tem formação pelo PAV realizada com a equipe do Observatório da Juventude, Educação e Sociedade da UPF e levou essa formação para dentro do CASE realizando as oficinas com um grupo de adolescentes, o que se tornou uma prática inovadora no local, como será apresentado no desenvolvimento do relato.

A especificidade do PAV está no objetivo das dinâmicas que o compõem, sempre voltadas a despertar o protagonismo e a sensibilidade dos sujeitos que passam a integrar esses grupos não por obrigação: é necessário que se esteja aberto a construir o processo de diálogo, ao conhecimento de si e ao reconhecimento de todos os integrantes. Como isso se dá? Pela recuperação do afeto, pela experiência do afeto quando faz a pessoa se dar conta das próprias práticas e das práticas desenvolvidas no grupo e pelo grupo e com isso então vem o desejo, ou não, de mudança dessas relações.

O PAV não pretende ser uma metodologia educativa, porque não tem em sua base um meio voltado a práticas educativas, pretende ser um espaço de convivência e reflexão sobre o que se tem em um grupo e o que se pode construir a partir disso. No entanto, seu desenvolvimento obedece a regras como o respeito às suas fases sucessivas, realizadas sempre com pequenos grupos, o que permite a integração e a participação de cada um dos envolvidos, inclusive dos facilitadores. Nas oficinas são usadas dinâmicas de afirmação pessoal, jogos animados, sociodramas de situações e resoluções de conflitos e práticas de comunicação efetiva e afetiva. Tais práticas ajudam a construir vínculos de pertencimento a uma comunidade de vida. Ajudam a

identificar as origens da violência e conflitos e a construir ações alternativas, desenvolvendo valores de autoestima, autoconfiança, solidariedade e cooperação. As oficinas são:

a) Oficina de Sensibilização (4hs): promove dinâmicas e vivências que criam disposições de abertura para olhar, sentir e pensar a si e ao outro como legítimo outro, favorecendo a criação de vínculos e relações saudáveis na convivência social;

b) Oficina Básica (20hs): focaliza a construção de vínculos de pertencimento a uma comunidade de vida, trabalha as habilidades básicas de resolução de conflitos, desenvolvendo a autoestima, autoconfiança, solidariedade e cooperação no grupo;

c) Oficina Avançada (20hs): promove vivências e reflexões de situações geradoras de conflitos e violências: injustiças sociais, preconceitos, discriminações. Busca aprofundar as raízes subjetivas da violência, trabalhando as suas emoções originárias. Desenvolve habilidades de diálogos intersubjetivos, a partir de pautas comuns e da construção de consensos na convivência social;

d) Oficina de Capacitação de Facilitadores (20hs): focaliza o aprendizado de atuar como integrante de uma equipe, a auto avaliar (se) nos processos de integração grupal, desenvolvendo autoconfiança e espírito de liderança, aprendendo a facilitar e a construir valores de pertença a uma comunidade de vida;

e) Oficinas e Estudos de Manutenção e aprofundamento: oferece condições de continuidade ao fortalecimento dos vínculos de grupo, às ações afirmativas de cultivo e de reforço da capacidade de transformar relações, bem como ao estudo e aprofundamento de perspectivas da educação como formação humana, centrada na gestão e na ética do cuidado consigo mesmo, com o outro, com a vida.

Então, e a partir disso, nossa problematização olha para as possibilidades de outras narrativas de vida desses adolescentes pelo desejo deles de buscar sair da reprodução de violência em seu meio, e de suas circunstâncias de opressão, aprendendo a cuidar de si e do outro e aprendendo a construir essas outras narrativas com as narrativas dos outros para além da história de violência.

1. DO CONHECIMENTO DE SI E DA RELAÇÃO DO OPRIMIDO COM O OPRESSOR:

As dinâmicas do PAV, em grande medida construídas com referencial teórico em Paulo Freire, permitem e estimulam o processo de emancipação do sujeito para além do movimento do oprimido que busca se parecer com o opressor buscando autonomia, que em verdade reproduz violência e opressão. O diálogo efetivo quebra esta relação desde a base e possibilita o conhecimento de si e com isso a possibilidade de conhecimento e de reconhecimento do outro para além das relações baseadas em violência explícita ou implícita.

Paulo Freire se preocupa em explicar esta relação entre oprimido e opressor. Neste sentido, os oprimidos hospedariam o opressor em si elaborando participativamente, e como seres duplos, uma pedagogia da libertação. Mas a libertação se dá

justamente nesta descoberta de que o opressor está dentro dele, pressupõe um processo que consiste em sair dessa dualidade na qual o oprimido é se parecendo com o opressor; é a descoberta “dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, 1981, p. 34-35).

A identificação do oprimido com o opressor se dá quando o oprimido não pensa por si cedendo o que tem de autenticidade e a própria interioridade racional dando espaço ao pensamento daquilo que o oprime como sendo seu próprio modo de pensar (sua consciência). Esta é a dualidade que se instala e obstaculiza a sua libertação, porque nessa dualidade o oprimido assume o pensamento do opressor como verdade de si: “em outras palavras, esta situação é facilmente compreensível porque o oprimido não se assume a si mesmo e não confia nas potencialidades libertadoras que dispõem em si mesmo, mas idealiza a consciência do opressor” (WOHLFART, 2013, p. 31).

Isto porque não é apenas o opressor que luta para a continuidade da estrutura que o privilegia e está estabelecida, mas o oprimido se torna um consistente legitimador da situação de opressão vivida. E Freire é duro em sua afirmação, no sentido de que sem a confirmação da realidade vigente de opressão pelo oprimido, que sustenta um sistema de dominação, a negatividade deste processo de dominação não aconteceria. Neste sentido é possível uma aproximação com Walter Benjamin no sentido da necessidade de construção de uma outra história desde um presente de ruptura, onde há rememoração do passado de opressão e das lutas dos oprimidos para a transformação e abertura da história em outras possibilidades de narrativas, de uma outra história onde seja possível se falar efetivamente de uma universalidade que a todos abranja:

A tradição dos oprimidos nos ensina que “o estado de exceção” em que vivemos é a regra (...). Não tem nada de filosófico assombrar-se pelo fato de as coisas que estamos vivendo „ainda- serem possíveis em pleno século XX. É um assombro que não nasce de um conhecimento, a não ser deste: que não se sustenta a ideia de história que provoca esse assombro (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Num primeiro olhar constate-se a experiência de um duro opressor mascarada nos rostos desses adolescentes que cometeram atos infracionais e, devido a isso, foram privados da liberdade. A primeira liberdade que lhes foi tirada porém, é a do direito a uma educação que se mostrasse transgressora e que se propusesse a iniciar um verdadeiro processo de consciência crítica. Diante dessa negação, atrevem-se a desafiar as leis e regras da sociedade em busca de um lugar que lhes foi tirado muito antes dos seus atos se tornarem opressores, tornando-os duplamente oprimidos: na primeira vez, quando seus direitos de cidadão são negados por um sistema, na segunda, quando privados de liberdade, são também privados de afetividade.

Mais especificamente fala-se desse segundo elemento pois importa dizer que o ambiente onde estão inseridos - CASE-RS - torna-os ainda mais defensivos à medida que o tratamento dispensado por alguns dos sócios educadores, vem a fortalecer e estabelecer um padrão de “marginalização”, num lugar onde vínculos afetivos deveriam ser incentivados como forma de compor um ambiente diferente, e também possível, daqueles vivenciados fora dos muros. Nesse sentido, a prática do estágio teve como primeira prioridade o estabelecimento de vínculos afetivos, entendendo que são extremamente necessários e fundamentais para que uma construção dialógica crítica fosse ali despertada e construída.

Um processo de resgate de autoestima e confiança foi então iniciado com o intuito de conhecerem-se e reconhecerem-se em certa medida como também oprimidos. É o olhar do oprimido, que vive na experiência da exceção, que compreende o movimento da opressão e sua continuidade, e também consegue ver as possibilidades de ruptura com esta realidade:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1981, p. 32).

Pela capacidade de recriar a si e às relações em sociedade é que se dá este processo de superação da relação entre oprimido e opressor com a libertação de ambos. Em vários momentos a relação oprimido - opressor causou confronto, originando discussões e diálogos que fomentaram uma construção crítica onde, através de dinâmicas reflexivas, pode-se notar a dualidade nessas tomadas de posição.

Uma das dinâmicas propostas foi a de construir uma sociedade perfeita. Para isso dividiram-se em grupos e teriam que pensar em questões básicas como saúde, educação, segurança e mesmo as regras e leis que este lugar estabeleceria.

Dado isso, idealizaram-se três sociedades, muito parecidas umas com as outras, sendo que duas se diferenciaram por terem sua liderança compartilhada, um meio de garantir a justiça segundo eles. Então um primeiro problema foi posto para que os representantes das três cidades pudessem solucionar conjuntamente, sendo este resolvido de maneira dialogada e sensata. O segundo problema consistia em ajudar ou não uma das cidades que foi destruída por uma peste, mas para a primeira opção ser válida, as duas outras cidades teriam que gastar um valor alto de seus recursos financeiros. A solução: não revitalizariam a sociedade destruída, mas tomariam posse dela e a fariam uma extensão de suas próprias cidades dividida de forma justa entre as únicas duas restantes.

Um impasse porém foi levantado por um dos integrantes: “E se sua mãe fosse moradora da cidade destruída, mesmo assim você tomaria posse dela?”, de modo que o outro respondeu: “Eu salvaria ela e depois tomaria a cidade!”. Chegamos então há um ponto chave: a empatia pelos outros. Iniciou-se então uma reflexão/debate acerca de como encaramos as pessoas que nos são desconhecidas e de como as nossas atitudes são para com essas pessoas.

Sabendo eles que seus atos infracionais atingiram negativamente várias pessoas, e por isso foram eles opressores, também sabiam que eram oprimidos, na medida que sofreram como estas pessoas ao terem sua história interrompida devido aos atos infracionais. O silêncio tomou conta. Sem mencionar em momento algum os crimes cometidos, alguns dos jovens defenderam-se novamente dizendo que só haviam ferido alguém por defesa, ou mesmo para imporem-se frente a uma sociedade que objetiva o lucro, o luxo.

Observaram, mais especificamente, que as suas sociedades acabavam perpetuando os modelos que já estão em vigor e que as situações de opressão eram também percebidas à medida em que compunham o cenário “ideal” para se viver. Perceberam que não pensaram em como prevenir a violência, apenas em punir o ato violento, e com a mesma pena estavam cumprindo. Sabendo disso, entenderam a dualidade de suas ações e caminharam rumo à busca de uma consciência que se livrasse de seus atos e pensamentos opressores.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS - O DIÁLOGO PARA ALÉM DA REALIDADE DE OPRESSÃO:

A capacidade de superação é fundamentalmente diálogo em Freire e este processo de recriar a si mesmo e a todas as relações não se dá fora do diálogo. No entanto, para que existam efetivamente relações dialogais a inter-relação não pode ser baseada na arrogância e na opressão de um com relação ao outro. Diálogo aqui é um encontro onde se aprende a agir e assim se rompe com a relação de opressão na relação com o outro (FREIRE, 1981, p. 95). A recuperação da humildade que se perde na relação de subjugo é fundamental para que se dê um encontro onde um dos polos não pode pressupor que “a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar” (FREIRE, 1981, p. 95).

Este mesmo diálogo não é viável quando as pessoas envolvidas não acreditam na capacidade que têm de criar e de recriar as relações nas quais estão envolvidas e em si mesmas. Isso é um dado anterior necessário ao diálogo. Mas “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (FREIRE, 1981, p. 96).

E por isto não há diálogo verdadeiro sem que os sujeitos envolvidos estejam em um pensar crítico voltado à solidariedade para além de uma divisão entre homem e mundo, por este pensar crítico é que se tem a realidade como processo: “que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 1981, p. 97).

O pensar crítico envolve necessariamente sair ao pensar ingênuo que a tudo normaliza e se acomoda, o que se tem com isso é a transformação permanente da realidade sempre dialogal, para uma permanente humanização dos homens. Negar o movimento e a temporalidade seria o mesmo que a negação de si mesmo, por isso mesmo o pensamento crítico é a própria condição de possibilidade do diálogo, e com isso se dá um processo de autonomia e de liberdade.

Observou-se gradualmente a mudança de comportamento dos adolescentes uma vez que o espaço onde estavam “permitia” que se colocassem como verdadeiros sujeitos providos de sentimentos que não precisavam ficar guardados numa posição defensiva tão comum e eminente nesse espaço. A afetividade presente no olhar, na maneira como se olhavam e interagiam, faziam daqueles momentos algo especial e diferente no meio do turbilhão de sentimentos por estarem longe das pessoas que amavam.

Perceber a importância do contato afetivo foi imprescindível para que o diálogo se estabelecesse possibilitando uma relação com o grupo que fosse de confiança e de constante construção crítica. Isso fica claro em uma das falas de um dos participantes quando solicitado a avaliar os encontros, escreveu ele:

[...] Gostei de conversar com a senhora desde que vim pra cá, uma das coisas que eu mais valorizo nas pessoas é o fato de elas não julgarem as pessoas só pelo passado e acreditarem que a gente tem condições de mudar, não sei se a senhora entendeu o que eu quis dizer mas gosto muito disso em você.

Em relatos como esse fica claro a importância de acreditarmos em uma educação que se proponha a enxergar por inteiro o sujeito, uma educação que possibilite um diálogo com todos os envolvidos nos processos, que seja baseada nos seus conhecimentos, nos que serão construídos e que, acima de tudo, possibilite a reflexão sobre as várias opressões que sofremos e causamos diariamente. É necessário que uma educação libertadora seja vivenciada não só nas nossas escolas, mas que chegue e se estabeleça nesses lugares frios e desumanizantes em que estão condicionados todos aqueles que sofrem pela dualidade das próprias opressões:

e por isso que vou mudar, pra mostrar pra todos que acham que a gente nunca vai ter uma vida boa, que nós nunca vamos ser alguém, e é por isso que eu estou aqui escrevendo esta carta, porquê são pessoas especiais como você que estão me ensinando o valor da liberdade e tudo de bom que existe e é por isso que eu nunca vou te esquecer [...]

Essa experiência não seria possível porém, se não houvesse em todo tempo o apoio e a presença do Observatório da Juventude, Educação e Sociedade. Este é um projeto de extensão universitária da Universidade de Passo Fundo que desde 2010 promove, através do PAV e do constante aprofundamento teórico, o enfrentamento e a prevenção da violência em todos os espaços onde constrói vínculos e compromissos com a comunidade que aceita interagir nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 3.ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Vol 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WOHLFART, João. **Fundamentos Dialéticos da Pedagogia do Oprimido**. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, O SISTEMA DE COTAS E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB

Fernanda Viviane Ferreira Lima
CENTEC/CE
nandafvfl@gmail.com
Kedna Karla Ferreira da Silva
UEPB
kednakarla@gmail.com
Maria Luciene Ferreira Lima
UFPB
m.luciene2011@gmail.com

Resumo:

Este artigo discorrerá sobre a importância da Educação em e para os Direitos Humanos, a partir da Resolução Nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, abordando uma das modalidades das ações afirmativas diante do impacto da Lei Nº 12.711/2012 ao instituir o sistema de cotas em todas as Instituições Federais, como Política Pública de acesso ao ensino técnico e superior para alunos oriundos de escolas públicas, com recorte étnico e social. O nosso objetivo foi fazer um paralelo com a Proposta Pedagógica dos cursos de Direito, Pedagogia, Engenharia Civil e Medicina da UFPB e verificar se estas propostas, além de atenderem aos dispositivos legais, apresentam alguma alteração significativa que contemplem as reais necessidades que estão postas pelos mais variados grupos sociais, como forma de garantir ao futuro profissional, seja ele de qualquer área, o conhecimento dos direitos das mulheres, dos gays, dos travestis, dos bissexuais, das crianças, dos jovens, dos idosos, dos indígenas, dos ciganos, dos afrodescendentes, de forma que estes profissionais possam entender a dinâmica das transformações sociais, culturais, políticas e como estas contribuem para o contexto das novas gerações de direitos que surgem e assumam uma postura política que se materialize em suas práticas diárias, e, assim, reproduzir uma formação cidadã integrada às questões humanas que proporcione uma educação integral e a formação de uma consciência crítica que respeite o outro e valorize as diferentes culturas e tradições. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a análise dos documentos que oficializam e direcionam a política implementada.

Palavras chaves: Sistema de cotas, currículo, educação em direitos humanos.

1 Introdução

Um tema bastante polêmico atualmente é com relação à política de ação afirmativa com reserva de vagas para acesso ao ensino superior aos grupos historicamente excluídos como os negros, os índios e as pessoas com deficiência, que tem por objetivo a equidade nas oportunidades de acesso à Educação Superior.

De acordo com Gomes (2001), a adoção de ações afirmativas como uma política social teve seu início nos Estados Unidos “concebidas inicialmente como mecanismo para solucionar o problema da marginalização social e econômica do negro, e, posteriormente, estendidas as mulheres, a outras minorias étnicas raciais, aos índios e a pessoas com deficiência”.

No Brasil, o movimento pela adoção de ações afirmativas intensifica-se na década de noventa com a atuação do Movimento Negro, que reivindicava ações concretas para a superação das desigualdades presentes na sociedade e que aos poucos se tornaram reconhecidas como um conjunto de políticas públicas que devem ser adotadas pelo Estado no intuito de sanar as desigualdades históricas e sociais que ainda persistem em nosso meio e que só poderão ser rompidas com ações focadas nos grupos sociais com histórico de exclusão. Na década seguinte, algumas universidades começam a adotar políticas de ações afirmativas para acesso aos seus cursos. O debate sobre o tema intensificou-se ainda mais após a aprovação da Lei nº 12.711/2012 que tornou oficial essa forma de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2010 foi aprovada a proposta de Reserva de Vagas com recorte social e étnico-racial para acesso aos cursos de graduação, com entrada prevista para o vestibular de 2011 e foi oficializada com a publicação da Resolução n.º 09/2010/ do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). O instrumento criou a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB.

Vale ressaltar, que mesmo com todos esses avanços no plano normativo através de tratados, pactos, leis e resoluções, somado ao reforço do Estatuto da Igualdade Racial, que adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdades étnico racial-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira e com a aprovação da constitucionalidade das cotas, as alterações continuam em relação aos modelos de ação afirmativa adotada para o acesso às universidades brasileiras, propalado muitas vezes pelas mídias que defendem a opinião de alguns setores conservadores representados por intelectuais defensores da mestiçagem. Mestiçagem essa que camufla, muitas vezes, a visão eurocêntrica. Eles não concordam com as políticas de ações afirmativas e tentam demonstrar que não há racismo no Brasil.

O fato é que o acesso à Educação Superior continua marcado pela exclusão das classes menos favorecidas, pois se considera apenas a igualdade formal. Destarte, as ações afirmativas e especialmente a política de cotas se constitui como um direito humano de todos os indivíduos. Quanto a este aspecto, Kabengele Munanga argumenta que as políticas de ações afirmativas são uma demanda não só da população negra, mas de toda a sociedade brasileira, que entendeu ser necessário investir em políticas específicas e centradas nos reais problemas que o Brasil enfrenta. Isso porque ainda há um abismo muito grande em matéria da educação para negros, que as políticas universalistas não conseguem responder.

Nesse contexto, o nosso objetivo foi verificar se nas Propostas Curriculares dos cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina e Pedagogia da UFPB houve alguma alteração significativa que observe os preceitos das Diretrizes curriculares nacionais dos referidos cursos, do Plano Nacional de Educação em Direitos humanos e da Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Os cursos aqui elencados foram escolhidos porque apresentam características que os distinguem dos demais. O primeiro, pelo fato de ser um curso que, em tese, deveria estar mais aberto às questões filosóficas que fundamentam as políticas de ações afirmativas, mas que, ao contrário, demonstra um forte racismo arraigado ao dispositivo de que “todos são iguais perante a lei” e ao tradicional discurso de que “independente da cor ou da classe social, todos têm condição de passar no vestibular”.

Enquanto isso, os cursos de Engenharia Civil, Medicina e Pedagogia nos permitiu traçar um panorama da aceção quanto à política de ação afirmativa desenvolvida pela universidade, nas três grandes áreas do conhecimento. Além disso, o curso de Pedagogia é o que oferece o maior número de vagas para alunos cotistas, desde 2011 - ano em que ocorreu o primeiro vestibular com critérios de reserva de vagas, até 2013.

O papel da Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Superior

A educação como um direito deve fazer parte da agenda política numa perspectiva de promover a igualdade e a equidade de oportunidades para todos, visando à construção de uma sociedade democrática e cidadã. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com cinco eixos estruturantes: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia consideram que os princípios da educação superior se constituem em “princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior”.

Ao destacar os princípios da Educação Superior, o PNEDH propõe uma ação pedagógica-curricular, que proporciona uma mudança na estrutura do currículo até então fragmentada, hierarquizada, descontextualizada da realidade, portanto, excludente. Assim, é preciso reforçar que o currículo do Ensino Superior, de qualquer curso, seja este licenciatura ou bacharelado, deverá prever a discussão e o estudo de temáticas que envolvam a história da formação do povo brasileiro, sua cultura, suas leis, de forma que haja a construção de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, visando uma educação integral, para a formação de uma consciência crítica que respeite o outro, as diferentes culturas e tradições. É preciso vislumbrar uma educação que prepare os profissionais de todas as áreas do conhecimento, de forma que estes assumam uma postura política que possa se materializar em suas práticas, e, assim, reproduzir uma formação cidadã integrada as questões humanas que estão presentes na sociedade: a intolerância, o preconceito, o racismo, a violência e até mesmo as questões ecológicas.

Essa formação cidadã exige que os responsáveis pela elaboração do currículo planejem suas práticas pensando em primeiro lugar nas necessidades educativas atuais, a partir das problemáticas que têm gerado grandes tensões na sociedade contemporânea. Essas questões curriculares precisam ser debatidas com a sociedade civil organizada para que seja possível

transformá-las em um ato político que contribua para a redemocratização da educação, através de suas práticas pedagógicas. Como diria Freire (2000)

Não creio na democracia puramente formal que “lava as mãos” em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei”. Mais do que dizer isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário daquela que está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei” é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire obviedade (FREIRE, 2000, p. 24).

Nessa perspectiva a formação de profissionais de qualquer área de conhecimento, deve, portanto, prepara-los para entender a dinâmica das transformações sociais, culturais, políticas e como estas contribuem para o contexto das novas gerações de direitos que surgem e assim estarem aptos a não só defender direitos meramente formais, mas, sobretudo, saber lidar com as complexas dinâmicas que temos acompanhado atualmente, fruto da diversidade que o nosso país abriga e resultado da contribuição de diversos contextos culturais que formam a identidade brasileira.

Por fim, as atividades curriculares devem promover, entre outras coisas, a divulgação científica, com o objetivo de popularizar a Ciência e a Tecnologia para que a informação chegue a todas as classes e estimule a curiosidade e o sentido investigativo que estimule os profissionais para o aperfeiçoamento contínuo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o currículo dos cursos de graduação da UFPB

A necessidade de uma formação continuada em e para os Direitos Humanos dos profissionais de todas as áreas do conhecimento foi reforçada e ratificada recentemente, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de maio de 2012. Ela estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e servirá de bússola para os sistemas de ensino e suas instituições, na construção de suas propostas pedagógicas e para o desenvolvimento de uma alfabetização em Direitos Humanos ao proporque

Art. 6º - A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (CNE/CP/Resolução nº 1 de 30/05/2012).

A recomendação constante nesse artigo ratifica as demandas e as orientações apresentadas pelos militantes de direitos e

por estudiosos das questões que envolvem os Direitos Humanos o que representa uma vitória bastante significativa no campo das políticas públicas promoção da igualdade. No entanto, sabemos que não basta apenas a construção de propostas pedagógicas, será necessário introduzir a Cultura dos Direitos Humanos na cultura escolar, de forma que os grupos historicamente excluídos possam afirmar suas próprias histórias e democratizar o currículo escolar, de forma que a EDH possa ser inserida ao currículo, como previsto no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

A definição da metodologia a ser adotada pela instituição de ensino implica a necessidade de um processo contínuo de educação e humanização, haja vista que sempre haverá novas demandas que exigirão novas reflexões críticas e novas formas de agir. De certo que, para chegarmos a esse patamar desejado, muitos esforços ainda precisam ser empreendidos para que as propostas pedagógicas aqui apresentadas possam se materializar de forma a atender à diversidade que a Universidade abriga. Nessa perspectiva, a gestão da instituição tem um papel fundamental no fomento e no apoio aos centros de ensino, para que estes promovam o diálogo com a comunidade acadêmica com o objetivo de reavaliar e reestruturar seus currículos.

O artigo segundo da Resolução nº 07/2010/CONSEPE/UFPB, que dispõe sobre as diretrizes gerais para a elaboração das propostas pedagógicas de todos os seus cursos de graduação afirma que

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPB expressam os principais parâmetros para a ação educativa, através de um conjunto de ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas, garantindo a formação global e crítica do indivíduo, como forma de capacitá-lo para o exercício da cidadania.

Assim, se os parâmetros para a ação educativa a serem considerados nos Projetos Pedagógicos de Curso têm por objetivo proporcionar a formação global e a capacitação para o exercício da cidadania, o que está posto para os responsáveis por cada curso de graduação da UFPB é o desafio de elaborar sua organização curricular em um processo democrático e participativo, de forma que esta possa contemplar as demandas urgentes da sociedade. Isso como forma de garantir ao futuro profissional, seja ele de qualquer área, o conhecimento dos direitos das mulheres, dos gays, dos travestis, dos bissexuais, das crianças, dos jovens,

dos idosos, dos indígenas, dos ciganos, dos afrodescendentes, dentre outras diversidades, com uma proposta de educação para a vida.

O que podemos observar foi que os projetos pedagógicos dos cursos de Medicina, Direito, Engenharia Civil e Pedagogia do Campus I da UFPB atendem as orientações constantes na Resolução nº 07/2010/CONSEPE, que corrobora com a ideia de que a interdisciplinaridade entre os conteúdos deverá ser efetivada “através das linhas de pesquisa e de extensão com base na formação profissional do curso”. Além disso, devem contemplar:

I - conteúdos básicos profissionais, de caráter obrigatório, resultantes das Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo órgão federal competente, compreendendo no mínimo de 50% (cinquenta por cento) da carga horária do curso;

II - conteúdos complementares, constituídos por disciplinas de aprofundamento, desdobrados em:

a) conteúdos complementares obrigatórios, constituídos de disciplinas ou áreas de aprofundamento, consideradas indispensáveis à formação profissional;

b) conteúdos complementares optativos, proporcionando ampliação de conhecimentos gerais ou específicos;

c) conteúdos complementares flexíveis constituídos de atividades como seminários, congressos, colóquios, oficinas, projetos de iniciação ao ensino e a pesquisa, atividades de extensão, estágios extracurriculares, produção técnica ou científica e disciplinas de áreas afins, correspondentes a no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária do curso ou aos percentuais fixados por ato federal, os quais deverão ser regulamentados pelo respectivo colegiado de curso (Art. 7º, § 2º).

Destarte, a interdisciplinaridade proposta entre os quatro blocos de conteúdos que integram a estrutura curricular de cada proposta precisa ser revista, com o objetivo de efetivar a inserção dos temas que tratam dos Direitos Humanos, de forma que suas metodologias se adequem aos dispositivos legais em nível nacional, que indicam a necessidade da Educação em Direitos Humanos estar presente na proposta curricular dos cursos de graduação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento. E, nesse sentido, desde a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, reformulado e aperfeiçoado em 2007, já se destaca a importância do papel que as instituições de ensino superior têm nesse processo de formação para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, como é traçado o perfil do profissional de cada curso aqui analisado? Pois bem, o projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, por exemplo, aponta entre outras competências que o pedagogo deve ter a habilidade de:

[...] Ser agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola;

[...] demonstram consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

É notável a reafirmação da necessidade que o pedagogo tem de conhecer as teorias que orientam as práticas curriculares que se materializam nas salas de aulas, nos laboratórios, na biblioteca, nas relações sociais, em nossos discursos diários e até mesmo em nossos silêncios e omissões. Além disso, é fundamental observar como essas práticas estabelecem um canal de comunicação entre a cultura escolar e as experiências de vida que cada um traz para dentro da escola, para que ele se torne um agente de re(educação) e redemocratização da educação em seus espaços de atuação.

O Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Direito formaliza sua intenção de oferecer ao bacharel uma formação humanística, com o propósito de desenvolver uma visão crítica sobre a realidade do mundo contemporâneo e das questões que geram tensões na sociedade atual, com o objetivo de:

Formar um cidadão consciente de sua responsabilidade como profissional de Direito, para manutenção de um Estado democrático. Sua formação ética é indispensável para compreender a realidade social, econômica e política do país, com relação à completude e justiça da jurisprudência brasileira que visa a assegurar, a qualquer brasileiro, o acesso à justiça e o exercício pleno da cidadania.

Pela natureza de sua ação atuação, o bacharel em direito tem a responsabilidade de proporcionar o equilíbrio democrático das relações sociais. Por outro lado, como qualquer outro profissional, dentro de sua individualidade, cada um carrega consigo seus valores e suas crenças que podem interferir em sua atuação. Dessa forma, sua formação deve proporcionar também uma formação geral humanística que o conduza a uma postura crítica e reflexiva da realidade social, econômica e política do país. Para tanto, as suas aprendizagens devem contemplar, além do estudo da legislação que oficializa o Estado Democrático de Direito, o estudo sobre as produções científicas que abordam as relações étnico-raciais e culturais, para que possam entender quais são os conflitos que surgem dessas relações e, assim, construir a base para uma educação multicultural.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina, por sua vez, determina que o perfil do médico, no Plano Político-Social, deve contemplar algumas competências, dentre elas destacamos a de “ter senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, conduzindo seus esforços profissionais para transformar a realidade da comunidade aonde vive”, com o objetivo de:

Formar médicos capazes de atuar na comunidade, de modo ético, como agentes de transformação social, comprometidos com a evolução das condições higiênico/sanitárias da população, com a proteção ao meio ambiente, a preservação da saúde, a prevenção de doenças e com o combate e tratamento das patologias prevalentes na região geopolítica onde vive e atua (UFPB/CONSEPE, Resolução nº 28/2007).

Para formar o perfil ético que proporcione aos bacharéis em Medicina atuarem como agentes de transformação social em seus espaços de formações - que começa na instituição e se estende aos espaços de atendimento à saúde da população -, os responsáveis por essa formação devem, entre outras coisas, viabilizar práticas de articulação entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico. Isso porque estes espaços recebem diariamente pessoas de diferentes contextos econômicos e sociais, e a ética profissional consiste justamente em responder às necessidades de cada comunidade.

Analisando o Projeto Político-Pedagógico do curso de Engenharia Civil , percebemos uma singularidade típica da área de Exatas - uma área considerada dura, fria, porque grande parte de seus profissionais não conseguem ver a relação de sua atuação com os problemas humanísticos da sociedade. Todavia, precisamos analisar o que se espera do engenheiro civil, a partir do objetivo traçado pela proposta, que é:

Formar profissionais com competência e sólida formação técnico-científica, que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e solução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Assim, mesmo que a natureza politécnica de sua profissão deva estar centrada principalmente no campo da matemática, da física e da química, como expressa o PPP do curso, os engenheiros devem desenvolver suas técnicas sempre pensando no bem estar social, considerando a relação do homem com o meio ambiente e com a sua cultura. O profissional deve compreender que o compromisso ético do engenheiro civil é o de propor e desenvolver tecnologias de boa qualidade acessíveis a todas as classes sociais.

Como podemos observar, todos os cursos expressam a necessidade da formação humanística dos seus respectivos profissionais. Isso significa que a valorização do ser humano e o respeito à sua dignidade humana pressupõem o imperativo de criar um ambiente propício dentro da universidade, gerando a oportunidade do diálogo, da escuta, do conhecimento do outro e de suas histórias de vida. Só assim poderemos contribuir para incluir os antes excluídos e colocar em prática um currículo problematizador das várias temáticas, presentes em todos os espaços de nossa sociedade. Dessa maneira, as discussões se transformarão em saberes a serem absorvidos pelos sujeitos, resultando na transformação de hábitos e posturas.

Esse processo de formação depende, entre outros fatores, da atuação de professores comprometidos a enfrentarem as situações de tensões que surgem no dia a dia da sala de aula. Portanto, tanto a formação inicial, como a formação continuada dos professores, precisam também contemplar o conhecimento da legislação e da cultura dos grupos discriminados socialmente em um trabalho de humanização e alfabetização em Direitos Humanos. Deve voltar-se também para a autoafirmação desses profissionais e à relevância de seu papel para a formação de vários outros profissionais que estão sob sua responsabilidade.

Como não nos foi possível ingressar no universo da sala de aula, para verificarmos como estão sendo desenvolvidos os

currículos dos cursos investigados nesta pesquisa, o caminho mais viável foi, ao analisarmos os documentos que formalizam as práticas pedagógicas da instituição, projetar o nosso olhar para além do discurso formal contido nas propostas pedagógicas. Além disso, focamos nosso olhar também no currículo oculto, que se expressa nas práticas e nos discursos frequentes, apontando aspectos de nossas concepções individuais e coletivas, legitimados pela reprodução dos valores das classes dominantes. Pelos corredores da universidade, as frases que escutamos são sempre as mesmas e não só de pessoas brancas, mas, também, de negros que se posicionam contra a política, afirmando que não seria necessária a criação de cotas, pois qualquer pessoa, se assim quiser, tem condições de ingressar na universidade. Esse é um discurso que comprova a “inculcação do habitus” de que todos são iguais, independente das nossas diferenças.

Procuramos ainda verificar os discursos presentes nas mídias locais e constatamos que a abordagem sobre o tema é bastante superficial. De 2010 até os dias atuais, circulam em alguns sítios eletrônicos e blogs apenas informações gerais, como a divulgação da adoção da política de cotas em 2010, informações sobre o número de vagas e de aprovados. Portanto, há um silêncio velado que caracteriza “a necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática” (FREIRE, 2001, p. 102). Assim,

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa experiência democrática, as raízes deste nosso gosto pela palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. É precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 2001, p. 103).

Percebemos que essa omissão inconsciente pela força do habitus, fez com que a instituição não buscasse adequar-se a sua nova realidade, nem muito menos desenvolvesse uma visão crítica sobre o assunto. Assim, suas práticas pedagógicas continuam sempre as mesmas e não conseguem contribuir para a eliminação do racismo e do preconceito com relação a política de cotas. Portanto, o desafio a ser atingido pelas Universidades brasileiras será o de desenvolver uma política pautada na diversidade, de forma que, os Projetos Políticos Pedagógicos contemplem em seu currículo conteúdos que tratem das temáticas das relações étnico-raciais, inclusão e direitos humanos na perspectiva de contribuir para a construção da justiça social.

Concluimos, portanto, que no cenário atual, as ações afirmativas (cotas) surgem como uma proposta viável de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito por se configurarem uma política de reconhecimento das diferenças e também de autoafirmação. É bem verdade que superar o racismo em uma sociedade que nega a sua existência não será uma tarefa das mais fáceis, porém não é impossível. O certo é que, se faz necessário investir massivamente em políticas de ação afirmativas, paralelo às políticas socialistas e elaborar estratégias eficazes de monitoramento e avaliação dessas políticas, para que seja possível conseguir equiparar as desigualdades que ainda prevalecem. É preciso caminhar para o acolhimento e a construção da autoafirmação desses sujeitos.

Isso só será possível se todos os envolvidos conhecerem e se identificarem com os temas que fazem parte das agendas políticas e dos documentos que orientam o tratamento didático referente aos Direitos Humanos. Daí a importância da revisão e

acompanhamento dos currículos, bem como a inclusão no programa de formação continuada dos servidores da Universidade e a discussão desses temas para que os profissionais da Instituição possam ser preparados para discutir sobre o tema da ação afirmativa e os demais temas que envolvem os Direitos Humanos, Pois estes temas são interdisciplinares e transdisciplinares e não estão restritos apenas ao espaço da sala de aula, mas se fazem presentes em todos os espaços da universidade que o aluno frequenta, na biblioteca, nos laboratórios, no Restaurante Universitário, nos núcleos de pesquisas, na Reitoria, etc, fazendo-nos conscientes de que a educação em e para os Direitos Humanos deve ser o ponto de intersecção que une essas diretrizes para a construção de postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística dos profissionais de qualquer área de conhecimento.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto de Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 28 mar. 2013.

_____. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2013.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2191>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação** Cartas pedagógicas e outros escritos. 2000. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**. A Experiência dos EUA.. 1. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. v. 01. 454p .

MUNANGA, K. **Identidade, Cidadania e Democracia**: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. 2012. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/72/77>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

RESOLUÇÃO nº 09/2010. Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.

PEDAGOGIA LIBERTADORA: EDUCAÇÃO POPULAR NA “CAMPAINHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER” EM NATAL-RN

Hudson Alves da Silva
(IFRN - Brasil) - Campus Natal Central.
E-mail: hudsonalves89@gmail.com

Nicolas César de Oliveira Gonçalves,
(IFRN - Brasil) - Campus Natal Central.
E-mail: nicolas.csar@gmail.com

Eloi Antonio Triaca
(IFRN - Brasil) - Campus Natal Central.
E-mail: eloiat@live.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer um breve relato sobre a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, empreendida na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1961 a 1964, discutindo-a do ponto de vista da Educação Popular e da Pedagogia Libertadora, cujo principal expoente no Brasil é o educador Paulo Freire. Também se propõe a evidenciar os principais antecedentes históricos que propiciaram o surgimento da Campanha bem como as principais práticas educativas desenvolvidas nela. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica em livros e artigos de periódicos em meio eletrônico, fundamentando-se nas obras de Goés (1980), Cavalcanti (2012), Streck (2006), Cortez (2005), Germano (1989) e Freire (1987). Inicialmente, este trabalho apresenta algumas considerações iniciais sobre a Campanha e uma breve síntese sobre o momento histórico-social que propiciou o surgimento desse importante movimento educativo na capital potiguar. Em seguida, discute a Campanha do ponto de vista de seu ideário, analisado à luz da Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire e do conceito de Educação Popular. Por fim, aborda a aniquilação da Campanha e os principais resultados obtidos pela mesma, constatando que essa notória experiência encarou educação e cultura como pilares fundamentais para a libertação das classes populares.

Palavras-chave: Campanha De Pé no Chão Também se Aprende Ler; Pedagogia Libertadora; Educação Popular.

Introdução

A Campanha De pé no Chão Também se Aprende a Ler foi um importante movimento de Educação Popular promovido pela Prefeitura da Cidade de Natal (capital do estado do Rio Grande do Norte) entre os anos de 1961 a 1964, quando foi subitamente interrompida pelo golpe militar.

Esta importante iniciativa tinha como base um ideal de educação progressista, de cunho popular e libertador. Conforme assinalou Cavalcanti (2012), ela era voltada à educação de crianças, jovens e adultos de origem popular, constituindo-se numa notória experiência de formação educacional e cultural, alinhando lideranças políticas e educadores para a elevação dos índices de pessoas inseridas no meio escolar. Os objetivos da Campanha iam além da alfabetização: procurava-se a emancipação dos sujeitos, conscientizando-os de seus direitos e da injustiça social em que estavam inseridos.

Para compreender os motivos que levaram ao lançamento dessa Campanha, é preciso elucidar o momento histórico-social no qual estavam inseridos o Brasil e o Rio Grande do Norte no início da década de 1960. Trata-se de um período marcado por intensas disparidades socioeconômicas existentes entre as regiões nordeste e norte e o eixo sul-sudeste do Brasil, alarmantes índices de analfabetismo, violência crescente, instabilidade política, fluxos internos de migração e baixa qualificação profissional da população em geral. Contudo, especialmente nos governos de Jânio Quadros e João Goulart, “intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios das camadas populares” (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 112). Esses mesmos autores ainda colocam que a questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social.

Dessa forma, no início da década de 1960, florescem muitos movimentos, campanhas e programas voltados à escolarização das camadas mais populares do Brasil. Haddad e Di Pierro (2000, p.113) enfatizam que essas ações “apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica [...]”.

Por sua vez, Cavalcanti (2012, p. 48) afirma que:

[...] a história educacional da época fora contemplada com importantes movimentos de educação popular, em especial aqueles voltados para a alfabetização de adultos: as escolas radiofônicas, vinculadas ao Movimento de Educação de Base – MEB, coordenado pela Igreja Católica; as primeiras experiências com o método Paulo Freire em Recife e, depois, na cidade de Angicos/RN; os Centros Populares de Cultura – CPC/UNE e o Movimento de Cultura Popular – MCP/PE. Permeando todo esse contexto, uma luta que já atravessava mais de 15 anos pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, finalmente sancionada em 20 de dezembro de 1961, a LDB nº 4.024.

Portanto, este artigo tem como objetivo fazer um breve relato sobre a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler discutindo-a do o ponto de vista da Educação Popular e da Pedagogia Libertadora, cujo principal expoente no Brasil é o educador Paulo Freire. Este trabalho também se propõe a evidenciar os principais antecedentes históricos que propiciaram o surgimento da Campanha bem como as principais práticas educativas desenvolvidas nela.

A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica em livros e artigos em meios eletrônicos. Este trabalho está referenciado teoricamente nas obras de Goés (1980), Cavalcanti (2012), Streck (2006), Cortez (2005), Germano (1989) e Freire

(1987).

Diante do atual quadro educacional do Brasil, onde as políticas empreendidas pelos governantes objetivam formar mão de obra para o mercado de trabalho, não focalizando os aspectos de sua formação geral, omnilateral, o presente trabalho justifica-se pela importância em resgatar práticas educativas que buscam a conscientização do sujeito, sua emancipação, sua formação para a vida em sociedade (e não somente para o mercado do trabalho). É com essa visão progressista que o Prefeito de Natal, Djalma Maranhão, já no primeiro ano de seu segundo mandato, em 1961, lança a Campanha de Pé No Chão Também se Aprende a Ler.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: 1 - Introdução, onde se apresenta a temática abordada, os objetivos do artigo, metodologia, referencial teórico-metodológico e uma breve síntese do momento histórico-social vivenciado pelos brasileiros que propiciaram o surgimento da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; 2 - Desenvolvimento, onde são discutidos os antecedentes históricos da Campanha, em que ela consistiu, seu ideário analisado à luz da Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire e do conceito de Educação Popular; 3 - Conclusão, onde se faz uma síntese do assunto discutido.

O Brasil e o Rio Grande do Norte na virada da década de 1950 para 1960: antecedentes históricos da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler

Na virada da década de 1950 para 1960, o Brasil foi governado por Juscelino Kubitschek, que teve um governo baseado no Plano de Metas, um programa que priorizava as obras de infraestrutura e o estímulo à industrialização, e que tinha como lema o famoso “50 anos em cinco”.

Juscelino Kubitschek promoveu grandes obras no país, entre elas a construção da capital Brasília, de várias rodovias e de usinas hidrelétricas. Sua política econômica fez com que a indústria automobilística fosse implantada e a indústria petrolífera tivesse um grande aumento de produção.

Entretanto, o governo de Juscelino teve muitas falhas, principalmente nos planos econômico e social. O grande número de obras realizadas em seu governo foi feito à custa de empréstimos e investimentos estrangeiros, além do sacrifício dos trabalhadores brasileiros. A economia do país foi internacionalizada, provocando o aumento da dívida externa e manutenção dos salários baixos. Em relação à indústria, as grandes empresas transnacionais puderam instalar suas filiais no país, controlando assim importantes setores da indústria, como os de eletrodomésticos, automóveis e produtos químicos e farmacêuticos. Ao mesmo tempo, se observavam vários fluxos migratórios internos, entre eles os dos moradores da região nordeste em direção à região centro-oeste e à região sudeste, motivados pelo emergente desenvolvimento industrial e boa oferta de serviços nesta e pela construção de Brasília naquela.

Já no plano social, os gastos com as grandes obras públicas ajudaram a elevar a inflação, prejudicando assalariados: muitos trabalhadores ficaram desempregados com a conclusão da construção de Brasília e o fluxo de migração para São Paulo, Rio

de Janeiro e Minas Gerais continuava. O governo de Juscelino até tentou desenvolver o Nordeste brasileiro, com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), mas o projeto obteve poucos resultados efetivos, sendo marcado negativamente por vários desvios de verbas. Assim, as estruturas oligárquicas tão comuns no nordeste permaneceram.

Em contrapartida à modernização e industrialização do país, uma parte considerável da população continuava a estar na marginalidade, a ser excluída socialmente e economicamente, a ser analfabeta e a viver na pobreza.

E Natal vivia a mesma situação: muitos dos 155 mil habitantes da capital potiguar viviam nessas condições, e com a ampliação da concentração de renda e lucros, tal população ficava cada vez mais pobre e marginalizada. Ao mesmo tempo se elevavam os índices inflacionários, gerando insatisfação e revolta nas classes mais desfavorecidas.

O ano de 1960 foi igualmente marcado pela conquista do direito de escolha democrática para a Prefeitura de Natal, pois até aquele ano, o prefeito era nomeado pelo Governador do Estado. E nesse ano, Djalma Maranhão, que fora acolhido pelas camadas mais pobres da cidade se elege prefeito de Natal pela segunda vez (em 1956, Djalma foi nomeado para o cargo). E no seu processo de eleição foram formados comitês de rua, onde os moradores discutiam os problemas das ruas e do bairro e o contexto político nacional, apontavam suas necessidades mais urgentes e também participavam do fortalecimento da campanha política do futuro prefeito.

Logo após assumir seu mandato, Djalma tratou de atender aos compromissos que fizera em sua campanha. Sua primeira ação aconteceu na educação, que fora definida nos comitês de bairro como uma das carências maiores da população. Dada à insuficiência numérica de escolas públicas era necessário construir novos estabelecimentos de ensino. Todavia, o governo não possuía condições financeiras de realizar o projeto. Foi então que surgiu a ideia de que fossem construídos pavilhões de baixo custo para serem utilizados como sala de aula. Era a Campanha De pé no Chão Também se Aprende a Ler.

A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler

A Campanha de Pés no Chão Também se Aprende a Ler foi um projeto idealizado e executado pelo prefeito Djalma Maranhão na capital do Rio Grande do Norte: Natal. A experiência consistia na construção de acampamentos escolares que continham uma estrutura elementar para ensinar aos jovens, adultos e crianças de comunidades carentes na época, com o apoio da própria população local. A comunidade ajudava tanto na construção dos acampamentos quanto no avanço do projeto, participando de rodas de discussão que tinham como objetivo ouvir os pais das crianças beneficiadas sobre eventuais problemas e observações que poderiam ser úteis na manutenção do projeto.

A ideia surgiu com a afirmação da meta de priorizar a educação no governo do prefeito, tendo em seus primórdios a reativação de uma iniciativa do Djalma Maranhão em seu primeiro mandato: o programa das escolinhas de ler, escrever e contar, seguido pela qualificação de professores que viriam a lecionar na Campanha posteriormente.

Devido à situação em que se encontrava o Brasil e principalmente o Rio Grande do Norte, era necessário admitir a elaboração de ações que pudessem melhorar a educação, principalmente na educação básica de crianças e adultos. Porém, devido à falta de recursos da Prefeitura de Natal na época, ficava impossibilitada a construção de escolas de alvenaria e com uma estrutura tradicional. Este problema foi solucionado por meio de reuniões com a população, que sugeriram a criação de galpões de palha para improvisar uma escola. Além disso, foi sugerida a utilização de espaços como clubes, cinemas e templos de qualquer credo, cedidos para ensinar os jovens e adultos a ler e escrever.

Goés (1980) aponta que a Campanha foi dividida em oito fases, sendo elas: as Escolinhas, fase que são utilizadas salas cedidas pela própria comunidade, improvisando uma classe de alfabetização; os Acampamentos Escolares, onde são utilizados galpões de palha de coqueiro sem laterais fechadas como sala de aula; o ensino mútuo, que é quando ocorre a firmação do apoio popular e a adaptação do método Lancaster (ensinar um maior número de alunos, em pouco tempo, com poucos recursos e com qualidade) para facilitar o acesso de adultos à educação; as Praças de Cultura, onde se possibilitava a integração da convivência, informação e debate de interesses da comunidade; os Centros de Formação de Professores, uma consequência do crescimento da Campanha e que formava as “professorinhas do estado”; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende uma Profissão, que é a adaptação da Campanha principal para a formação profissional com vistas aos postos de emprego nas áreas em destaque na época e local; a interiorização da Campanha, período em que houve o reconhecimento das cidades vizinhas nas ações feitas na capital, tendo como consequência a ajuda da própria Natal para a interiorização do projeto; e finalmente sua ultima fase, a Escola Brasileira Construída com Dinheiro Brasileiro, que foi a fase na qual ocorreu o apelo da Prefeitura de Natal em relação à verba do governo federal, que foi utilizada para melhorar o centro de formação de professores e outras instituições municipais de educação além da construção de pequenas salas de aula de alvenaria.

Outra importante iniciativa que vale destacar é a elaboração do Livro de leitura de pé no chão, voltado para a alfabetização de adultos. Conforme Goés (1980), não é uma obra original, mas uma adaptação do Livro de leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife. O livro na versão natalense compilava as principais ideias da metodologia do Sistema Paulo Freire e a metodologia de Norma Porto Carreiro Coelho e Josina Maria Lopes de Godoy, ambas voltadas para a conscientização dos educandos e sua emancipação. (Goés, 1980).

O ideário da Campanha: Pedagogia Libertadora e Educação Popular

Inicialmente, para compreender as bases conceituais da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, é necessário conhecer a figura de Djalma Maranhão, prefeito de Natal que instituiu a Campanha, bem como o que ele pensava ser a educação.

Djalma Maranhão foi inicialmente prefeito de Natal no ano de 1956, quando nomeado pelo então governador do estado do Rio Grande do Norte, Dinarte Mariz. Importante destacar que Maranhão era um ex-revolucionário e afiliado ao Partido Comunista, conforme assinalou Cavalcanti (2012). Essa nomeação causou grande burburinho na Cidade de Natal, pois era incoerente um prefeito de bases comunistas sendo indicado por um governador de bases oligárquicas.

Anos depois, Djalma Maranhão rompe com o governo do estado e concorre ao cargo de prefeito de Natal, dessa vez por eleições diretas (as nomeações haviam acabado), fazendo oposição ferrenha às oligarquias locais, atitude que atraiu as camadas populares para as bases de sua campanha política.

Cavalcanti (2012, p. 45) afirma que:

Djalma Maranhão constituiu sua plataforma vitoriosa através dos comandos populares – comitês formados por lideranças sindicais e de bairros, estudantes e políticos. A partir daqueles segmentos, foram formados os comitês nacionalistas, também denominados comitês de rua, nos quais, os moradores discutiam, ativamente, os problemas das ruas e do bairro e o contexto político nacional, apontavam suas necessidades mais urgentes e, também, participavam do fortalecimento da campanha política do futuro prefeito.

Ao ser eleito, Djalma Maranhão definiu educação e cultura como meta primordial de seu governo. Sua crítica ao modelo nacional-desenvolvimentista e seu rompimento com as classes oligárquicas o aproximou fortemente dos setores mais esquecidos da sociedade natalense. É a partir do diálogo estabelecido com as camadas mais populares da cidade que nasce a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

O quadro educacional de Natal era desesperador. Conforme Germano (1989, p. 93), “Natal contava uma população de 154.276 habitantes, segundo o censo de 1960, e tinha mais de trinta mil analfabetos (adultos e crianças) sem escolas”.

Para enfrentar esse grande problema, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler levantou a bandeira da luta contra a exploração das classes desfavorecidas, da luta contra a miséria do povo, da formação crítica dos sujeitos. Assim, ela se aproxima muito da Pedagogia Libertadora defendida por Freire.

A Pedagogia Libertadora (de cunho marxista) se opõe ao que Freire (1987) conceituou educação “bancária”, que serve aos propósitos das classes dominantes. Segundo Freire (1987), esse modelo bancário de educação enxerga os homens como meros depósitos de conhecimentos provenientes de um ser pensante, o educador, e também são vistos como seres do ajustamento. Freire (1987) afirma ainda que a visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, cumprindo com os objetivos dos opressores. Ou seja, o objetivo dos que se encontram no poder é não permitir a transformação do mundo e desestimular a conscientização crítica dos homens, mantendo-se, assim, no poder.

Freire (1987, p. 33), discutindo a concepção “bancária” da educação assinala que:

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

Torna-se claro que para as classes dominantes, não só na segunda metade do século XX, como agora, é importante manter uma pedagogia alienante, que impeça as classes populares de pensar criticamente, para que assim mantenham seu status quo. Portanto, a pedagogia dominante é a da classe social dominante, servindo ao sistema capitalista reprodutor.

É justamente na contramão desse pensamento que se envereda a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Conforme Germano (1989), a ação buscava não só a alfabetização, como também a emancipação do povo de um sistema social injusto de modo que todo esse aparato ideológico estava explícito nos materiais utilizados nas ações da Campanha.

De acordo com Freire (1987), a concepção de educação libertadora e problematizadora nega os comunicados e dá existência à comunicação, rompendo com o verticalismo da educação bancária; responde à essência do ser da consciência, que é sua intenção; exige a superação da contradição educador-educandos, proporcionando uma relação dialógica; serve à libertação dos sujeitos, e não à sua opressão; implica num constante ato de desvelamento da realidade, fundamentando-se na criatividade e dialogicidade. Na concepção de Freire (1987), os homens são vistos como seres históricos, como seres que “estão sendo”, inacabados, inconclusos, numa realidade histórica também inacabada. E era essa a visão dos sujeitos que permeava as ações da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Paulo Freire tinha um método de aprendizado que consistia em estimular os alunos a articular sílabas para formar palavras, extraídas do contexto social em que os mesmos estavam inseridos. Essa metodologia foi empregada nos acampamentos escolares da Campanha, inclusive valorizando elementos da cultura popular, conforme evidencia Cavalcanti (2012, p. 50):

Somava-se a esses aspectos a valorização da cultura popular, com habituais realizações de danças, de folguedos, de costumes típicos da tradição potiguar e nordestina: Babelô, Congos, Boi Calemba, Lapinha, Pastoril, Araruna, entre outras manifestações.

A afirmação anterior revela que a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler também se espelhou no Movimento de Cultura Popular que se desdobrou em Recife em 1960, cujo principal expoente era a figura do educador Paulo Freire, que tinha como objetivo primordial conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base. Em Natal, a Campanha objetivava a libertação interna através da culturapopular (Germano, 1989), num movimento contrário ao de massificação do povo empreendido pelas classes dominantes.

Outro ponto de convergência entre os postulados de Freire e a Campanha está no Livro de leitura De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, voltado para adultos e citado anteriormente. Conforme Goés (1980), o livro estava também fundamentado na metodologia de Norma Porto Carreiro Coelho e Josina Maria Lopes de Godoy. Goés (1980, p. 113) ainda afirma que as duas metodologias “[...] partiam da conscientização do educando, do despertar de sua consciência crítica, buscando um processo global de politização”.

No que se refere aos pressupostos da Educação Popular, tem-se que a mesma está intrinsecamente ligada à Pedagogia

Libertadora, estando as duas presentes no ideário da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Germano (1989) coloca que a Educação Popular, tal qual a cultura popular (anteriormente citada), objetiva a libertação popular. Ambas se configuram como instrumentos valiosos na luta contra as classes opressoras e no desvelamento da realidade. Goés (2001) afirma que a Educação Popular de maneira geral pode ser entendida como a universalização da escola, entretanto, o mesmo autor explica que nos anos 60, a Educação Popular é entendida não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar atalhos, queimar etapas e, urgentemente, incluir os excluídos num processo não só educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

Por sua vez, Streck (2006, p. 275) afirma:

Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades.

Esses lugares sociais e espaços pedagógicos distintos da Educação Popular elencados por Streck (2006) podem ser exemplificados na Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler: os acampamentos, os aviários e hortas, as bibliotecas itinerantes populares, os círculos de pais e professores e o centro de formação de professores.

Apesar de somente uma obra de Paulo Freire ter sido escrita antes de 1960, suas ideias, conforme já foi dito anteriormente, estão muito presentes nas ações desenvolvidas pelos colaboradores da Campanha. Cortez (2005, p. 13) afirma que:

Os ensinamentos que o educador pernambucano passou para a equipe da Campanha nasceram de sua experiência de dez anos de intimidade com o operariado urbano do Recife e centros desenvolvidos no interior do Estado de Pernambuco. A compreensão do pensamento de Paulo Freire deve partir do estudo e análise de seus primeiros escritos os quais posteriormente foram se ampliando e incorporando influências de novos pensadores que tornaram possível ampliar sua visão da realidade.

Dessa forma, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler se configurou como uma excelente experiência desenvolvida em Natal que tomou como base os primeiros postulados teóricos da metodologia de Paulo Freire, que foram apresentados em 1958 no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. As ações da Campanha se espelharam no Movimento de Cultura Popular em Recife, realizada em 1960, que integrava a educação à cultura popular e à luta política, conscientizando as camadas mais subalternas da sociedade. Esse importante movimento contou com a participação ativa de Paulo Freire.

O fim da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler

A Campanha estava crescendo devido a contribuições que melhoraram tanto a estrutura do projeto quanto o curso de

formação de professores, assim se expandindo para outras cidades e ganhando reconhecimento nacional.

Entretanto, com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, certas iniciativas de qualquer grupo que, consideradas subversivas pelos militares, eram imediatamente extinguidas. Sob a acusação de que o Comunismo - ideologia política e socioeconômica combatida a ferro e fogo pelo regime militar brasileiro - estava tomando o Nordeste através da Campanha, o projeto teve seu fim.

Goés (2001, p. 421) discorre acerca de algumas iniciativas da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler que não foram concretizadas:

Três projetos importantes ficaram definidos mas não chegaram a ser implantados, abortados que foram pelo Golpe de Estado de 1964: 1) quatro Casas de Parto para prestação de assistência materno-infantil (as estruturas pré-fabricadas já se encontravam em Natal e pagas); 2) a Cooperativa da Campanha de Pé no Chão também se Aprende uma Profissão que se propunha a vender a produção dos alunos e viabilizar essa modalidade de ensino como atividade autossustentável; 3) a fundação da Frente de Educação Popular do Rio Grande do Norte com 40 prefeitos que tinham assinado convênios com a Prefeitura de Natal, em março de 1964.

Vários integrantes importantes da Campanha foram presos, exilados ou mortos durante a ditadura militar. Entre eles podemos citar o próprio prefeito da Cidade do Natal, Djalma Maranhão, que foi preso durante o ano de 1964, sendo liberto por um pedido de habeas corpus e exilou-se no Uruguai, onde veio a falecer em 1971.

Conclusão

A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler surgiu num momento em que as classes trabalhadoras ansiavam por maior participação política na sociedade, exigindo direitos básicos de educação, saúde, moradia, etc., que até então lhes eram negligenciados.

Na virada da década de 1950 para 1960, em Natal, a situação educacional da cidade de Natal era calamitosa. Germano (1989) coloca que em 1961 existiam apenas dez unidades de ensino e o número de escolinhas mantidas pela prefeitura caiu de 120 em 1958 para 86 em 1960. É nesse quadro de dificuldades que surge a Campanha, soerguida por lideranças comunitárias e pela equipe do prefeito de Natal à época, Djalma Maranhão. A partir daí a educação deixa de ser privilégio da elite, atendendo crianças, jovens e adultos das classes populares de Natal, fato confirmado pelo jornalista Expedito Silva em uma de suas reportagens: “até de pé no chão se aprende a ler” - frase que originou o nome da Campanha.

Sobre os resultados produzidos pela Campanha, Conforme Goés (1980), entre novembro de 1960 a abril de 1964 o número de alunos matriculados chegou a 40.000; foram formados 500 professores leigos no Centro de Formação de Professores; foram formados 32 supervisores na Escola Normal e Faculdade de Filosofia; o custo-aluno ao ano era menos de dois dólares por aluno.

Para Germano (1989, p. 96), o significado da Campanha foi:

[...] a Campanha significou, além das escolinhas e dos Acampamentos Escolares, a criação de bibliotecas populares, de praças de cultura, do Centro de Formação de Professores, do Teatrinho do Povo, da Galeria de Arte; significou a formação de círculos de leitura, a realização de encontros culturais, a reativação de grupos de danças folclóricas, a promoção de exposições de arte, a apresentação de peças teatrais, isto é, redundou numa organização cultural da cidade, onde o povo participava efetivamente e não apenas assistia como mero espectador.

Germano (1989) através de sua constatação anterior demonstra que a Campanha não somente era articulada e tinha um objetivo bem definido, como também ensinou as pessoas das classes desfavorecidas a serem cidadãos e a compreenderem seu papel na sociedade, não aceitando mais os desmandos da classe opressora. Como já foi dito anteriormente, a pedagogia da Campanha era de cunho libertador e foi justamente esse o sentimento que aflorou nas pessoas: a liberdade.

Por sua vez, Cortez (2005, p.14-15) afirma que:

A Campanha “De Pé no Chão” absorveu o pensamento de Paulo Freire presente em sua primeira obra a partir de contatos pessoais com o educador através de palestras, encontros e seminários realizados em Natal e em Recife. Porém, isto só ocorreu porque havia um clima favorável que dominava todo o pessoal envolvido na Campanha de alfabetização. Não apenas o grupo de trabalho estava comprometido com os ideais democráticos, mas todas as instituições sociais, desde os estudantes, a Igreja, os sindicatos, os Comitês de Bairros organizados durante a campanha eleitoral sentiam a necessidade urgente de mudanças estruturais, de aquisição de novos conhecimentos, todos ansiavam por uma sociedade mais justa, mais igualitária onde os direitos de todos fossem respeitados. As camadas populares começavam a tomar consciência de seus direitos e passavam a reivindicá-los.

A partir da afirmação de Cortez (2005) infere-se que as ações da Campanha eram, sobretudo, democráticas, as quais buscavam a consciência crítica dos educandos, objetivo primordial da Pedagogia Libertadora. É perceptível uma mudança nas estruturas sociais quando as camadas mais populares, sempre à margem da sociedade, excluídas, das quais os direitos mais básicos eram negados, passam a intervir nos rumos da comunidade em que estão inseridas, procurando ajudar de alguma forma nas ações da Campanha. Antes, eram apenas seres “adestrados” a viverem na passividade, aceitando os desmandos das elites natalenses.

Conclui-se, portanto, que a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler encarou educação e cultura como pilares fundamentais para a libertação das classes populares, sendo uma notável e promissora experiência que foi abruptamente extinguida pelo golpe militar de 1964, por ser considerada subversiva e alienante.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Eduardo Antonio Gurgel. A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler: Uma extraordinária experiência pedagógica e política. **Quipus**, Natal, v. 2, n. 1, p.41-54, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://repositorio.unp.br/index.php/quipus/issue/view/16>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

CORTEZ, Margarida de Jesus. A prática pedagógica da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais...** Recife: [s.i.], 2005. p. 1 - 19. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/cortez_pratica_pedagogica_pe_no_chao.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: A Campanha de pé no chão. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOÉS, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler** (1961-1964): Uma escola democrática. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 169 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/livro_moacyr_de_pe_no_chao_1980.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

GOÉS, Moacyr de. Educação popular, campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire e movimentos sociais contemporâneos. In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 3., 2001, Recife. **Anais...** Recife: [s.i.], 2001. p. 416 - 434. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Seminario&id=820>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

HADDAD, Sérgio; DEL PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. ANPED: São Paulo, 2000, p. 108-130.

STRECK, Danilo R.. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.272-284, maio 2006. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2014.

A EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO CARLOS EM CARAÚBAS: DESAFIOS E REFLEXÕES

Iure Coutre Gurgel
yurecoudre@yahoo.com.br

RESUMO

A evasão escolar principalmente nas turmas de Educação de jovens e Adultos- EJA tem sido uma preocupação constante por parte de todos os que fazem o contexto educacional. Acreditamos que a escola enquanto instituição que favorece para o desenvolvimento integral do ser humano precisa (re) pensar constantemente suas práticas a fim de tentar melhorar o índice de evasão escolar. O objetivo desse trabalho é o de refletir sobre os fatores que contribuem para a evasão escolar de alunos da Escola Estadual Antonio Carlos localizada no município de Caraúbas/RN. Como aporte teórico, nos fundamentamos em: Charlot (2000), Freire (2002), Lopez (2002), entre outros. Os resultados apontam que a escola de acordo com as narrativas dos educadores entrevistados era um espaço desmotivante para alguns alunos, a metodologia que alguns docentes utilizavam caracterizava-se basicamente pela exposição oral, sem buscar outras alternativas que viabilizasse a consolidação da aprendizagem de forma significativa e coletiva. Então, acreditamos que refletir sobre a questão da evasão escolar principalmente nas turmas de EJA, requer do educador um repensar contínuo sobre sua prática a fim de incentivar e motivar os educandos a estudarem e realmente acreditarem na escola enquanto instituição promotora da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. Prática pedagógica.

UM CAMINHAR PELA TRAJETÓRIA DA EJA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, surge a partir do período de colonização dos portugueses, quando os mesmos iniciam o processo de catequização dos índios. A partir da necessidade de explorar as riquezas da nossa terra, os portugueses buscaram uma forma de “aculturar” os indígenas. Segundo Moura (1998, p.22),

[...] não é por acaso que o Brasil tem um alto índice de analfabetismo. Se nos reportarmos para a forma de colonização do Brasil, a gente vai ver que o nosso caso é atípico. Os portugueses, não vieram para o Brasil para se estruturar e criar uma sociedade vieram simplesmente para explorar o ouro, a madeira, a cana. Não havia intenção nenhuma de se investir na cultura, na educação e na instrução desse povo.

Conforme apresenta Moura (1998), vemos que nesse período no Brasil, o número de analfabetos era muito alto, o que preocupava de certa forma a sociedade, bem como o objetivo dos portugueses não foi o de implantar no Brasil um sistema educacional que possibilitasse o desenvolvimento integral dos cidadãos, mas sim, o propósito principal era explorar as riquezas encontradas na colônia, levando assim, todo o lucro para a metrópole.

O professor jesuíta da época recebia uma formação e tinha uma dupla função, catequizar e educar. Em seguida, dava-se início à sua formação do intelectual, que duraram mais dois anos, período que foi dedicado aos estudos do latim, grego e hebreu. Os professores eram bem remunerados, tanto pela sociedade política, quanto pela sociedade civil. O ensino era gratuito, com exceção do ensino ministrado nos seminários, espaço de formação do clero, que era pago, e os estabelecimentos mantidos pelas famílias. Todavia, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, no ano de 1759, pelo Marquês de Pombal, fez com que a educação passasse por modificações.

Dentre essas transformações destacamos conforme Aranha (2001), o surgimento dos professores régios das principais cidades da colônia. Estes professores eram despreparados em relação ao domínio das matérias que ensinavam, tornando o ensino de má qualidade por conta da improvisação e da baixa remuneração recebida.

Porém, o descaso com a formação do professor para “as escolas de primeiras letras” continuava, mas mesmo com o despreparo do professor e a desorganização do ensino, a visão de homem que a escola formava atendia as exigências da sociedade colonial naquele momento. Apesar disso, a escola destinada à formação do professor só foi criada tempos depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, em que foi transferindo para as províncias a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino: primário e secundário; e, formação de professores.

Continuando nossa viagem, destacamos que a primeira Escola Normal a iniciar a realização de suas atividades, foi a de Niterói/RJ, em 1835, que marcou o início da institucionalização da formação docente no Brasil, no século XIX.

No Brasil, durante este período, várias reformas aconteceram, dentre elas destacamos a de Couto Ferraz, de 1854, prévia

a “organização de classes para adultos, cujos professores deveriam assumir um trabalho educacional somente no tempo livre, excedentes de seus afazeres como mestres das classes diurnas, determinando, inclusive, (Art. 17) a utilização “de domingos e dias santos para esse mister” (GIUBILEI, 1993, p. 29). Isso mostra claramente o descompromisso que o poder tinha com a educação escolar dos adultos.

Conforme destaca a reforma, fica evidenciado que o poder público não tinha de certa forma, o interesse em investir na educação de adultos, acreditando simplesmente em um ensino reduzido a feriados, dias santos e domingos. Porém, destacamos que em 1878, foi dado mais um passo na tentativa de inclusão do adulto no processo educacional do país, com a implantação da Reforma Leôncio de Carvalho, que marcou a criação de cursos noturnos de instrução primária para adultos analfabetos livres, de catorze anos e mais, do sexo masculino. A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, já preconizava, tendo em vista a discussão em torno da Lei Saraiva, a necessidade de promover a criação de cursos elementares noturno, pois o autor acreditava que a restrição ao do analfabeto contribuiria para o desenvolvimento da educação.

Com o passar dos tempos o número de analfabetismo no Brasil cresce, tornando-se assim, mais preocupante esta situação, no final do Império, por ocasião da discussão da chamada Lei Saraiva de 1881. Essa lei foi a primeira a colocar impedimentos, ao lado de outras restrições, como a de renda aos votos dos analfabetos. Com a Proclamação da República, o quadro educacional do país não sofreu grandes mudanças. A educação continuou privilégio das classes dominantes, o que culminou com um alto percentual da população adulta analfabeta. A preocupação com o ensino de adultos, vem ser ponto de pauta no Brasil, a partir da década de 30, com a implementação no ensino público de uma educação elementar, para atender as especificidades desse público.

Só a partir da Constituição de 1934, é que surge uma atenção mais específica para a educação de adultos, onde pela primeira vez no país, foi vinculado receita para o EJA, além de reconhecer ao aluno adulto, o direito legítimo, ao acesso à escolarização. Portanto, foi no Estado Novo do governo Vargas que a preocupação com o ensino de adultos reapareceu, por extensão ao ensino infantil.

É com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo e com a volta da democracia no país, que a alfabetização de adultos volta a ganhar seu espaço, por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, que previa o ensino supletivo, mas foi em 1947 que o governo brasileiro lança pela primeira vez uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população.

Enfatizamos que a partir da realização de um Congresso voltado para discutir as questões específicas da EJA, é que inicia-se o debate acerca dessa modalidade de ensino. A partir do Congresso, iniciou no Brasil a primeira grande Campanha de massa de alfabetização de adultos. Que tinha o objetivo de alfabetizar, desenvolver um programa de capacitação profissional, desenvolvimento comunitário e civil, constituindo-se, assim, a educação de base.

Como marco histórico na Educação de adultos em âmbito brasileiro, destacamos um outro acontecimento que foi considerado marco para a evolução da EJA no Brasil, ocorrido no final da década de 50, ocorreu o Segundo Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, com a presença de Paulo Freire, onde foram discutidas, pelos educadores, diversas posições voltadas para novas

perspectivas educacionais, de acordo com as especificidades regionais e locais. O foco das discussões voltou-se para uma educação destinada às camadas mais desfavorecidas da população, pensando na formação de pessoas críticas e conscientes de seus direitos e deveres, para que pudessem contribuir nas decisões políticas, participando efetivamente da democracia.

A partir das discussões realizadas nesse congresso, o foco foi além da apropriação da leitura e escrita na EJA perpassando pelas questões sociais, políticas e culturais e suas implicações para a formação crítico reflexiva dos sujeitos.

Continuando nossa trajetória histórica, destacamos a Constituição federal, como um marco que regulamentava o direito e acesso a todos os cidadãos a uma educação pública de qualidade que gerou expectativas de que a educação de jovens e adultos passasse a ocupar um lugar de destaque na hierarquia de prioridades das políticas educacionais, passando a receber investimentos.

Merece respaldo a década de 90, sendo caracterizada pelas mobilizações nacionais, tendo em vista o crescimento do analfabetismo nos países mais pobres e populosos do Terceiro Mundo, entre eles o Brasil. Já com a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada, inicialmente, por Paulo Freire e, em seguida, por José Eustáquio Romão, com a finalidade de elaborar diretrizes para formulação de políticas de alfabetização.

O Brasil, em 1990, juntamente com oito países-membros da ONU, participou da Conferência de Educação para todos em Jomtien, na Tailândia. Que teve como resultado a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos em 1993 que se estendeu ao ano 2003, com o objetivo de organizar ações capazes de reduzir o déficit de escolarização e analfabetismo entre jovens e adultos, em dez anos.

Além da discussão em torno do Plano Decenal, tivemos também, nos anos 90, a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que dedica os artigos 37 e 38 à educação de jovens e adultos. A nova Constituição é um desafio para o Estado e a sociedade, pois os problemas do sistema educacional brasileiro deixam claro uma prática político-econômica contraditória frente à nova Lei.

Assim, reconhecemos que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foi marcada por muitas transformações nos aspectos sócio-políticos e educacionais, buscando assim, adequar as transformações ocorridas em nossa sociedade em âmbito educacional. Dessa forma, percebemos que foi necessário atender as especificidades desses jovens e adultos que frequentavam a escola, afim de se construir um currículo que fosse capaz de atender as reais necessidades desse público.

CONHECENDO A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA: OLHARES E FAZERES ENTRELAÇADOS

A Escola Estadual Antonio Carlos localiza-se na cidade de Caraúbas/RN, atendendo uma clientela do 1º ano do Ensino fundamental ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos- 3º e 4º níveis, o equivalente ao 6º ao 9º anos.

A Educação de Jovens e Adultos foi implementada na referida instituição de ensino em (1980) atendendo inicialmente os

anos iniciais do ensino fundamental, equivalente a 1ª a 4ª séries. Por muito tempo ofertou todos os níveis, sendo considerada referência a nível municipal tanto em relação a oferta de matrícula quanto em qualidade educacional.

Destacamos que era natural os educandos concluírem qualquer nível com um bom desenvolvimento na aprendizagem, principalmente em relação a questão da leitura escrita, outro aspecto observado por muito tempo, foi a questão da evasão que era considerada mínima, para o número de alunos existentes.

Observando a proposta pedagógica da escola, percebemos que a mesma direciona diferentes olhares a todos os níveis ofertados na instituição, bem como o desenvolvimento da pedagogia de projetos como estratégias metodológicas capazes de auxiliar um melhor desenvolvimento do trabalho docente.

Atualmente, a referida instituição de ensino não oferta mais todas as modalidades de ensino da EJA, segundo a gestão escolar pela falta de procura, como foi implementada no município a EJA, aí segundo a gestora a procura diminui, ocasionando dessa maneira no fechamento de algumas turmas, o que nos entristece, uma escola que foi pioneira na implementação desta modalidade de ensino, bem como ter sido referência na procura de vagas para este público, hoje encontra-se com turmas fechadas, pela falta de alunos.

Baseado nessa problemática, nos questionamos: seria o número de alunos que havia diminuído ou a qualidade da educação ofertada a esse público que estaria incoerente com as reais necessidades desses alunos?

JUSTIFICATIVA PELA ESCOLHA DO TEMA

Destacamos que o ponto central de nossa pesquisa, caracteriza-se pela questão das causas que levaram para a evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Antonio Carlos em Caraúbas/RN.

Conforme afirma Souza (2011, p. 26), a evasão escolar no Brasil é um problema antigo, que perdura até hoje. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Fundamental.

Queiroz (2011, p. 02), enfatiza que a evasão escolar, que não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. Devido a isso, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas que nela não permanecem.

Diante do exposto surge a problemática da pesquisa: Quais os motivos que levam os alunos a abandonarem a Escola Estadual Antonio Carlos? Na opinião de Charlot (2000, p. 18), a problemática da evasão escolar deve ser vista sob vários ângulos, tais

como:

“sobre o aprendizado... sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania”.

Baseado nas reflexões de Charlot (2000), vemos que não existe fracasso escolar, mas sim, alunos que não conseguem aprender determinado conteúdo que lhes foi ensinado, ou o fracasso pode surgir pela falta de uma formação específica para os educadores trabalharem com este público bem como a falta de oportunidade de chances aos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como descritivo de campo, pois segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa descritiva aborda quatro aspectos principais: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente. O presente estudo busca descrever, registrar e analisar os dados coletados no decorrer da pesquisa de campo que tem como objetivo conseguir informações acerca de um problema para o qual se procura uma resposta.

Para tanto, desenvolvemos uma entrevista com duas docentes da escola lócus de nossas investigações, ao qual a denominaremos de P1 e P2.

VOZES ENTRELAÇADAS: O QUE DIZEM AS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA?

Realizamos uma entrevista com duas educadoras que trabalham na escola há bastante tempo. As mesmas serão denominadas de P1 e P2. Inicialmente as docentes foram questionadas sobre a formação acadêmica e o tempo de serviço que trabalham na EJA. As mesmas responderam que:

P1- Tenho 27 anos de tempo de serviço e especificamente 18 trabalhando com a EJA. Sou graduada em Pedagogia através do PROFORMAÇÃO) oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

P2- Sou graduada em Pedagogia pela UERN. Tenho 25 anos dedicados ao serviço público e especificamente 10 anos trabalhando com a EJA.

Conforme as falas das docentes entrevistadas, vemos que as mesmas já possuem um bom tempo de docência, bem como trabalhando com a EJA. Outro ponto destacado é em relação a formação acadêmica, de acordo com as falas das professoras, as duas são graduadas em pedagogia, pela UERN, o que é interessante o conhecimento acadêmico para solidificar e contribuir com a melhoria da prática.

Continuando nossos questionamentos, indagamos as docentes sobre as metodologias utilizadas em sala de aula. As mesmas enfatizam que:

P1- Busco desenvolver uma metodologia participativa em sala de aula, através da aula expositiva, que oportunize os alunos a participarem das aulas e assim, aprenderem de forma significativa.

P2- trabalho muito com a pedagogia de Paulo Freire, trabalhando com os debates em sala de aula, dando vez aos alunos de discutirem sobre determinados assuntos, enfim, trabalho com uma metodologia baseada na metodologia expositiva e em trabalhos em grupos.

Baseado nas respostas das educadoras, vemos que as mesmas tem um certo conhecimento da pedagogia freireana, no trabalho com a exposição dialogada, o que oportuniza de certa forma, para o desenvolvimento global dos sujeitos.

Outra questão que enfatizamos com as professoras, foi se acreditavam que os recursos didáticos utilizados em sala de aula, contribuía para a permanência dos alunos e a motivação dos mesmos em sala de aula? As docentes responderam que:

P1- Acho que na maioria das vezes os recursos didáticos utilizados em sala de aula não condizem com as reais necessidades dos educandos, principalmente porque geralmente utilizo mais o quadro e o lápis, acredito que estes recursos por si só não despertam o interesse e a motivação dos alunos em permanecerem em sala de aula.

P2- os recurso que geralmente utilizo em sala de aula, são o quadro, lápis, livro didático e as vezes um som, com alguma música mas, é raro a utilização do som. Acho que somente estes recursos não são capazes de prender o interesse do aluno.

Mediante depoimentos das professoras, vemos que as mesmas são conscientes em afirmarem que na maioria das vezes só utilizam o quadro e lápis, sendo estas ferramentas por si só incapazes de contribuir com a permanência dos alunos em sala de aula.

Questionadas sobre os principais desafios enfrentados na EJA, as entrevistadas enfatizaram que:

P1- Para mim, os principais desafios enfrentados na EJA, atualmente, são: a evasão, pois iniciamos o ano letivo com 30, 35 ou até 40 alunos matriculados e terminamos com 12 ou 10 alunos. Outro fator acredito que é a distância do que trabalhamos para as necessidades dos alunos. Isso é uma grande lacuna.

P2- Para mim os principais desafios são: as baixas notas nas provas e a evasão escolar. Isso nos preocupa muito.

Assim, diante do que foi exposto pelas educadoras, fica claro que a evasão escolar é o ponto central que dificulta a realização de um bom trabalho na EJA. De acordo, com os depoimentos, nasce uma interrogação: quais os principais fatores que realmente contribuem para o insucesso escolar dos alunos da EJA. Para responder a este questionamento, FERREIRA (2011, p. 02), destaca que:

São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc; Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc; Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc.

Dentre os elementos que na visão de Ferreira (2001), alimentam a questão da evasão escolar na EJA, destacamos a escola como um espaço desmotivante, sendo o professor, um articulador do processo de ensino-aprendizagem, necessitando desenvolver um trabalho que potencialize e acredite no sucesso de todos os alunos. É de fundamental importância também que o professor esteja motivado a desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender, certamente os incentivará na busca de novos conhecimentos, e estará criando condições mais favoráveis à aprendizagem.

Assim, acreditamos que é emergente a necessidade da escola (re)pensar o seu papel em relação ao trabalho com os discentes da EJA, buscando reestruturar o currículo como meio de aproximar os conteúdos das vivências dos alunos,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho abordou a temática: A Evasão escolar na Escola Estadual Antonio Carlos em Caraúbas: desafios e reflexões, que no desenvolver da pesquisa foi enfatizada a trajetória da educação de jovens e adultos no contexto da educação brasileira; a importância da Educação de Jovens e Adultos, bem como as causas que contribuem para a evasão dos alunos da Escola Estadual Antonio Carlos, no intuito de detectar quais os motivos que levam os alunos a desistirem precocemente nas primeiras etapas da EJA.

É imprescindível que a escola redirecione o “seu olhar” a fim de buscar caminhos e estratégias para lutar e combater a evasão, tendo por meta uma educação de qualidade promovida por professores, capacitados e desejos por desempenhar seu papel de transformador social, contudo essa qualidade da educação não é um compromisso de um ou dois educadores, mas de

toda a comunidade escolar. O processo de ensino-aprendizagem na EJA deve ser visto como responsabilidade de todos pela interação entre os sujeitos reafirmando a escola como lugar para a ação humana, um esforço contínuo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica.

Vale destacar que a formação docente é um fator de grande necessidade para a diminuição da evasão na EJA, por acreditarmos que o professor bem formado, tem mais capacidade de desempenhar um trabalho com mais eficácia e criatividade. Além disso, a falta de recursos materiais é um fator que deixa a desejar no ensino da EJA, pois não se efetua um trabalho sem que haja os recursos didáticos e necessários para a sua realização.

Portanto, concluímos que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que precisa ser repensada e reestruturada constantemente, devido as especificidades encontradas com os alunos que frequentam este nível de ensino, bem como a necessidade de se construir um ambiente acolhedor e que valorize as singularidades de cada indivíduo que o frequentam, e os docentes, para que estes se sintam motivados a desenvolverem uma prática pedagógica clara e eficiente para os alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Evasão Escolar**. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>. Acesso em 13/12/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPEZ, F. L.; MENEZES, N.A. **Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, n. 32, 2002.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar**: para se pensar na inclusão escolar. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf. Acesso em 13/12/2014.

SOUSA, Antônia de Abreu. **Evasão escolar no ensino médio**: velhos ou novos dilemas? Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1220/641...> Acesso em 13/12/2014.

CONHECER A HISTÓRIA DAS “PESSOAS GRANDES” PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Juliana Goelzer - Autora da Pesquisa
Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional
Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul (RS) /Brasil
julianagoelzer@yahoo.com.br

Celso Ilgo Henz - Orientador da Pesquisa
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional
Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul (RS) /Brasil
celsoufsm@gmail.com

Resumo

Neste artigo apresentaremos algumas reflexões realizadas ao longo da Pesquisa de Mestrado intitulada “O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as ‘pessoas grandes’ dizendo a sua palavra”, uma pesquisa que foi pensada enquanto uma possibilidade de se olhar para o contexto de educação da criança pequena a partir da perspectiva de educação freireana. O objetivo geral da pesquisa era investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul, compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças. Aponta-se a afetividade e a dialogicidade, pensadas a partir da perspectiva de Paulo Freire, enquanto dimensões essenciais no contexto de educação das crianças. Como metodologia da pesquisa, foi proposto um diálogo, através de cartas, com todas as “pessoas grandes” que atuam nessa Unidade, processo esse que foi iniciado pela escuta de suas histórias de vida. Todas as suas escritas foram interpretadas a partir de uma análise hermenêutica, a qual possibilitou interpretar suas diferentes vozes a partir de seus horizontes de compreensão. A partir das reflexões que foram sendo realizadas ao longo da pesquisa, buscou-se apontar elementos para a atuação da equipe gestora da Unidade nos processos de formação com todas as pessoas que lá atuam. Neste artigo, apresentaremos algumas das reflexões realizadas acerca das narrativas das histórias de vida dessas “pessoas grandes”, considerando o quanto este primeiro momento foi significativo e importante, tanto para os participantes da pesquisa quanto para os pesquisadores. O reconhecimento dessas histórias possibilitou-nos, enquanto equipe gestora, pensar de outro modo sobre a importância e o envolvimento de cada uma dessas pessoas no processo de educação das crianças pequenas, visando a construção de uma escola e de um mundo mais humano, para crianças e adultos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pessoas grandes. Histórias de vida.

Por entre salas e corredores de escolas de educação infantil: as “pessoas grandes” e as crianças pequenas

Pensar e planejar a educação das crianças pequenas é um desafio constante para as pessoas que atuam na educação infantil e que se preocupam em oferecer uma educação de qualidade para as nossas crianças. Isso justifica-se em grande parte pelo fato de que a educação infantil, enquanto parte do contexto das políticas públicas brasileiras, é uma conquista muito recente. Ela aparece pela primeira vez na Constituição de 1988 como um direito da criança, dever do Estado e opção da família, o que foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, quando a criança passou a ter seus direitos reconhecidos. Até a Constituição reconhecê-la como um direito da criança, ela era considerada um direito da mãe trabalhadora, que necessitava de um local onde pudesse deixar seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhava (OLIVEIRA, 2011). Hoje, a educação infantil já não tem mais esse caráter assistencialista, e desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ela passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), assim definem a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (grifos nossos).

Levando essas questões em consideração, e olhando com sensibilidade e compromisso para tais especificidades da criança pequena, compreendemos que as vivências das crianças pequenas dentro da escola são fundamentais em sua constituição enquanto gente (FREIRE, 2005). Craidy e Kaercher (2001, p. 19) destacam que “a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola de Educação Infantil”. E por acreditarmos que importa e muito o que é ensinado à criança pequena na instituição de educação infantil, e que embora os professores sejam os maiores responsáveis pela educação da criança, não são apenas eles que as educam, tomando aqui a educação como o processo mais amplo, acreditamos na importância de uma pesquisa que fosse realizada com todas as “pessoas grandes” (SAINT EXUPÉRY, 2009) de uma instituição de Educação Infantil, afinal, por entre salas e corredores das escolas, são elas que compartilham os espaços e as vivências com as crianças. A criança interage, na escola, tanto com outras crianças quanto com os adultos, e dentre esses adultos, estão aqueles que são responsáveis pelo planejamento e realização das atividades realizadas com as crianças, pela organização da escola, pela recepção, pela limpeza, pelas refeições, pela manutenção do espaço externo... Enfim, são muitos adultos com responsabilidades diversas na escola, mas tais responsabilidades convergem - ou deveriam - no foco central que é o processo de educação da criança.

O espaço escolhido para a realização desta pesquisa foi a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, situada da Universidade Federal de Santa Maria, onde atualmente a autora da pesquisa atua na Equipe de Coordenação Pedagógica. O fato da pesquisadora atuar nesta Unidade e também por esta escola estar situada dentro de um contexto universitário, e por isso mesmo constituir-

se em um espaço formativo para todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com a área da educação, nos levou a entender que este seria um importante espaço para a realização dessa pesquisa.

Acreditamos na necessidade e na importância de, em primeiro lugar, escutar o que estas pessoas tinham a dizer sobre si, sobre sua história, para em seguida refletir com elas sobre as relações entre as “pessoas grandes” da instituição, na repercussão de tais relações na educação das crianças, e de escutar estes adultos no que se refere à importância do seu trabalho para a educação das crianças, uma vez que todos são essenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola. Diante disso, o objetivo geral proposto para a pesquisa foi investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

Portanto, conforme destacado, para atingirmos tal objetivo, destacamos como primeiro objetivo específico conhecer essas diferentes pessoas que atuam na escola. Isso por entendermos que não poderíamos iniciar um diálogo sem antes permitir que cada pessoa dissesse a “sua palavra” sobre si mesmo. Pensamos que seria importante investigar: o que significa a Ipê Amarelo para as “pessoas grandes” que nela atuam? Qual é a história de vida dessas pessoas que compartilham hoje sua vida conosco, com as crianças? Quais são suas expectativas na Ipê? O que elas têm a nos ensinar? O que desejam aprender conosco? Porque atuam da forma como atuam?

Cada uma dessas pessoas é única, é gente, e gente em busca de ser mais (FREIRE, 2005). São pessoas que precisam ser vistas, que precisam ser valorizadas naquilo que fazem. Preocupa-nos muito o fato de que talvez muitas das crianças sequer saibam o nome da cozinheira da escola. A forma como nos relacionamos com os demais, seja desprezando-os, seja brigando com eles, tornando-os invisíveis, ou valorizando-os e ajudando-os a construir sua genteidade e permitindo-lhes que nos ajudem a construir a nossa, tudo isso também educa a criança. Nesse espaço, não só aquilo que dizemos, mas também o que fazemos, educa as crianças. Freire (2005) já nos falava sobre a corporeificação das palavras pelo exemplo; ele nos diz que ensinar, pensar certo, requer também que saibamos que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 2005, p. 34). E nós queremos que nossas crianças sejam seres humanos que valorizam ou que desprezam o outro?

Por isso, sentimos a necessidade de ouvir todas essas “pessoas grandes”, afinal, não basta olharmos apenas para o nosso planejamento, para o nosso projeto, para a nossa função... É preciso também olhar para as pessoas, olhar para as relações que estabelecemos uns com os outros, pois se desejamos um mundo mais humano desde já precisamos fazê-lo aqui, em nosso contexto; ademais, é nesse momento que as crianças estão construindo sua identidade, estão também em processo de aprender a ser gente, assim como nós.

Os caminhos metodológicos escolhidos

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), uma vez que esta nos permite envolver significados, opiniões,

fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social. Também foi definida como pesquisa participante, pois seria preciso que cada um olhasse para a sua realidade, de modo que a partir desta percepção apontasse problemas, caminhos que pensasse ser importantes de serem percorridos pelo grupo. Ao destacar a importância do olhar de cada um sobre a sua realidade concreta, Freire (2006, p. 35) comenta: “para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”. Boterf (1999, p. 57-58), destaca que “uma das principais características da pesquisa participante é que ela parte dos problemas colocados pelos pesquisados, problemas que eles estão dispostos a estudar. Ela parte do mundo cotidiano do povo e escuta sua voz”.

Para dialogar com os adultos da instituição, propomos a utilização de cartas, as quais, ao longo da pesquisa, foram enviadas pela pesquisadora ao endereço dos participantes, os quais responderam também em forma de cartas; estas, porém, poderiam ser colocadas em caixinhas que a pesquisadora colocou à disposição na Unidade, ou serem enviadas ao endereço da pesquisadora.

Para justificar e fundamentar a escolha das cartas pedagógicas, nos embasamos em Camini (2012), a qual destaca que as cartas pedagógicas são um importante recurso didático para educar a sensibilidade humana.

A prática de escrever cartas (...) transforma-se em uma pedagogia muito fecunda e criativa por seu potencial de atingir a pessoas, não só nos aspectos do conhecimento lógico-racional, através das informações que o texto escrito aborda, mas, também, pela capacidade do texto em forma de cartas tocar o coração das pessoas. As cartas, via de regra, atingem tais emoções, o sentimento e a afetividade humana e, dessa forma, conseguem desafiar os sentimentos mais humanizadores e, assim, atingir a sensibilidade humana a partir da mensagem escrita em um certo contexto, mas que muitas vezes tem validade e fazem eco em novos contextos bem distintos daquele que o autor pensou ao escrever sua mensagem (CAMINI, 2012, p. 12-13).

Segundo a autora, as cartas pedagógicas constituem uma metodologia de trabalho que cabe a nós, como desafio, dar continuidade. Freire escreveu obras lindíssimas em forma de cartas, como Cartas a Cristina, Cartas à Guiné-Bissau e Pedagogia da Indignação. Essas cartas são escritas com uma humanidade profunda, e as percebemos como uma forma de se comunicar com o outro de forma realmente humana.

Para realizar a análise da escrita dessas cartas, utilizamos a hermenêutica (RICOUER, 1976) pois acreditamos que elas só poderiam ser analisadas tomando-se como foco o contexto, a realidade concreta dessas pessoas. Buscamos não apenas ouvir ou ler o que cada um tinha a nos dizer, mas nos interessava compreender esta sua forma de olhar. As suas vivências e experiências são, para cada pessoa, seu horizonte de compreensão.

Inicialmente a pesquisa foi apresentada a todas as “pessoas grandes” que atuam na escola e todos foram convidados a

participar; aqueles que tinham interesse passaram o seu endereço à pesquisadora. Na primeira carta enviada, a pesquisadora contou sua história de vida e convidou os participantes a contarem também suas histórias e falarem sobre suas funções na Unidade; na segunda carta, a proposta era falar sobre sua relação com as crianças, identificando a importância do seu trabalho para a educação delas; na terceira carta, os participantes foram convidados a falarem sobre as relações interpessoais, de modo especial sobre as relações afetivas e dialógicas entre as “pessoas grandes” da escola, e se tais relações tinham alguma repercussão na educação das crianças. Na quarta e última carta, a proposta foi falar sobre a importância da escola de educação infantil para as crianças e sobre como poderíamos qualificar o nosso trabalho na escola. Aqueles que tinham formação específica na área de educação foram convidados a falar também sobre a sua formação na área, e como/se ela contemplou tais questões.

Neste artigo, a centralidade da discussão estará na repercussão da parte inicial da primeira carta enviada, na qual os participantes contaram suas histórias de vida, a partir da qual objetivávamos conhecer as “pessoas grandes” que trabalham na instituição.

Entre uma história e outra, a possibilidade do diálogo, do reconhecimento, da construção de um trabalho conjunto

A escola, como já nos dizia Freire (2002), é lugar de gente: o professor é gente, o estudante é gente, o pai e a mãe são gente, o funcionário é gente, o vizinho da escola é gente. Nesse sentido, diante de todo o contexto de desvalorização da vida e de suas dimensões fundamentais, como o diálogo e o afeto, que percebemos a cada dia em nosso cotidiano, compreendemos o quanto a escola precisa se constituir, a cada dia, um espaço-tempo para se viver a vida, para se viverem todas essas relações, pois ela é um ponto de encontro entre pessoas que estão em busca de ser mais e, justamente por ser um espaço de tantos encontros de genteidades, urge que façamos dela um espaço para se viver a vida em toda a sua plenitude.

Acreditamos que todas as pessoas buscam, em seu lugar de trabalho, primeiramente serem reconhecidas como gente, serem valorizadas, buscam ser parte dele. E as escritas de muitas das cartas recebidas, revelaram exatamente isso. Todas as pessoas que trabalham na Unidade – acreditamos que também nos demais espaços – estão em busca de trabalho, mas acima de tudo estão em busca de reconhecimento. E não só reconhecimento do seu trabalho, mas do reconhecimento enquanto gente, enquanto pessoa que veio, ao longo de sua trajetória, de sua história, constituindo-se mulher/homem/profissional com diferentes saberes.

Isso tudo se confirmou ao longo dessa pesquisa, que mostrou também, pelas diferentes formas de manifestação das pessoas, que elas queriam mais do que isso: elas tinham necessidade de serem ouvidas. Serem ouvidas no que tinham a dizer não apenas sobre o seu trabalho, mas sobre si, sobre suas vidas. Isso pode ser percebido especialmente nas cartas 5, 8, 12 páginas, e de modo especial no modo detalhado como escreveram suas histórias. Essa necessidade de ser ouvido(a) por alguém, ainda se manifestou em muitas outras escritas, como na de Plincezinha (professora bolsista): “[...] vou contar um pouco de mim, sei que para mim vai ser difícil contar, mas talvez vá ser bom para mim, pois sinto falta de alguém que me ouça, de alguém que me entenda.” Também Rosa Vermelha (colaboradora – setor de nutrição) assim se expressou: “Estou escrevendo esta carta para

contar um pouco de minha vida, estou feliz por poder participar da tua pesquisa. [...] Obrigado pelo convite de participar do teu projeto [...]”.

Acreditamos que contar a nossa história e ouvir a história de vida das pessoas que conosco compartilham de tantos espaços e vivências, é compreender que é minha história que me constitui o ser humano que sou. Por isso mesmo, concordamos plenamente com as palavras de Arroyo: “somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2004, p. 14).

Mine (bolsista) foi uma das participantes dessa pesquisa e, na primeira carta que enviou, demonstrou essa mesma compreensão ao lamentar que: “[...] infelizmente há muitas pessoas que negligenciam o quanto o passado e o quanto nossa trajetória, por menor que seja, nos ensina e nos constrói como seres humanos.”

Por isso, conhecer a história da instituição, e dentro desta, a história de vida das pessoas que fazem parte dessa história, nos possibilita descobrir formas de auxiliar os processos de aprendizagem humana dessas pessoas, e assim, descobrir também as melhores formas de construir os processos formativos na escola, visando a qualificação dos processos educativos proporcionados às crianças.

A primeira carta que foi enviada pela pesquisadora, foi permeada de doces lembranças de casa, da escola, da família, dos amigos, das dificuldades e persistências na busca de seus objetivos pessoais. Foi enviada com fotos, “cheiros e sabores” de uma vida vivida com muita intensidade. Neste primeiro momento, de modo especial, sentimos o quanto seria importante tocar os participantes de modo que eles também se motivassem a narrarem suas histórias. E foi o que aconteceu.

Das 36 pessoas que manifestaram interesse em participar, 26 responderam e, para a nossa surpresa, apesar de termos dado a elas a possibilidade de revelarem ou não seu nome verdadeiro, e de termos solicitado que cada uma escolhesse, mesmo colocando seu nome verdadeiro, um nome fictício para a escrita da Dissertação, das 26 pessoas que responderam, apenas 3 não revelarem seu nome verdadeiro.

Foi muito interessante a forma como as participantes manifestaram-se com relação à essa questão de revelar-se ou não. Mudança (servidora), por exemplo, escreveu na sua primeira carta que havia decidido não escolher nenhum outro nome “[...] porque não tenho a necessidade/vontade de ‘me disfarçar’ [...]”. Sol (servidora) disse que gostaria de ser identificada pelo seu nome verdadeiro e justificou dizendo que: “é assim que todos me conhecem, que continuo fazendo um pouco da história da Ipê e principalmente construindo a minha história de vida”. De forma semelhante, JFB (colaboradora - setor de limpeza) também manifestou-se: “Quero ser eu mesma, porque essa história de vida é minha e não de outra pessoa.”

Este modo de se posicionar revela uma das características do grupo que participou da pesquisa: são pessoas críticas, conscientes de seu papel, que sabiam ter muito a dizer e, mais do que isso, que tinham vontade de revelar-se.

As histórias de vida dessas pessoas foram narradas também com cheiros, imagens, com relatos emocionados de trajetórias muito diferentes umas das outras. Ficamos impressionados com as singularidades de cada uma das histórias, pois de modo geral ouvimos histórias de vida muito tristes, de muita necessidade e problemas de saúde; histórias muito felizes, que revelavam muitas conquistas importantes, sonhos realizados. Muitas pessoas mostraram o quanto estar neste espaço era um sonho realizado e, nesse sentido, nos impressionamos com a importância que a escola tem para muitas dessas pessoas, tanto em sua vida pessoal como profissional.

Ouvimos relatos de diferentes sonhos e expectativas de vida, relatos daqueles que de repente na Ipê descobriram que o seu sonho era trabalhar com as crianças. Percebemos o quanto esse espaço de formação é importante para todas as pessoas, que de modo geral manifestaram que ali muito ainda desejam aprender.

Dialogamos com pessoas que estão há mais de 20 anos na Ipê e com pessoas que estão há 6 meses. Encontramos pessoas em busca de atenção, de reconhecimento, de carinho; pessoas com uma bagagem riquíssima de experiência em outras instituições, e que por isso muito têm a contribuir com este nosso espaço.

Neste processo, foi muito significativo ouvir a história destas pessoas que estão há de 20 anos na instituição, afinal, elas são a memória viva de nossa escola. Ouvi-las permitiu-nos reconhecer de modo muito mais significativo os passos dados pela instituição, cada avanço, cada recuo, como ela veio se constituindo no que é hoje. E como estas pessoas têm a nos ensinar... Além disso, tais relatos possibilitaram-nos compreender como a história da educação infantil no nosso país foi vivida dentro da nossa escola.

Isso tudo possibilitou-nos compreender o que leva estas pessoas a estarem neste espaço e a compreenderem suas motivações para atuarem da forma como atuam, nos mais diferentes setores. É apenas conhecendo suas histórias que podemos compreender as pessoas e no que acreditam. A partir de então descortinam-se possibilidades formativas de trabalho, pois ninguém é obrigado a conhecer as crianças e seus processos educativos como os pedagogos conhecem; por isso, cabe-nos conhecer essas diferentes pessoas e ajudá-las a realizarem seu trabalho de modo coerente com a proposta da escola.

Após ter conhecido um pouco mais cada uma dessas pessoas, tivemos ainda mais certeza da importância de ouvi-las. Acreditei mais ainda na importância de estarmos ao lado de cada uma dessas “pessoas grandes”, acreditando no seu potencial, ajudando-as a serem mais gente, pois não ouvimos apenas de professores o desejo de aprenderem, mas de pessoas do setor de limpeza, por exemplo... Além disso, é extremamente importante, ao considerar a importância da Ipê para os acadêmicos do Curso de Pedagogia, caminharmos lado a lado com essas pessoas em processo de formação inicial, mostrando-lhes em que consiste, de fato, a educação da criança pequena.

Acreditamos que o nosso maior desafio hoje está em pensar e construir uma escola mais humana, um espaço onde todos sejam reconhecidos, fazendo com que se sintam seres humanos valorizados, amados, gostando de ser gente (HENZ, 2003) e, ao mesmo tempo que sabendo-se inconclusos, sentindo-se capazes de ser mais (FREIRE, 2007), em todas as dimensões do

humano.

Freire já nos dizia que

não haveria educação se o homem fosse um ser acabado (...). O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1989, p. 27).

Acreditamos que para construirmos essa escola, que nos permite a busca por ser mais, é preciso que a afetividade e a dialogicidade desponham como dimensões essenciais que precisam ser vividas, ensinadas e aprendidas na escola, compartilhadas entre todos. Reconhecer-se e reconhecer o outro enquanto ser humano, estabelecendo laços de carinho, de afeto, de amorosidade e dialogicidade, são funções primeiras para o estabelecimento de práticas educativas humanizadoras.

E quando nos referimos a todos, nos referimos a todas as pessoas que estão lá na escola conosco. Mesmo que alguns possam não dar tanta atenção, ou pior, tanta importância a isso, nós estamos diariamente convivendo com diferentes pessoas, que têm diferentes perspectivas, diferentes sonhos. São pessoas constituídas por diferentes histórias de vida, e que muitas vezes, por cumprirem funções muitas vezes pouco reconhecidas e pouco valorizadas em nossa sociedade, - que parece só saber dar valor a profissionais de maior rentabilidade - são também pouco vistas. Temos nos perguntado muito: será que as pessoas sabem o nome de todos os seus colegas? Sabemos o nome e um pouco da história de vida da pessoa que trabalha na lavanderia da escola? Cabe perguntar: se nós, professores, não vemos ou não damos atenção a essas pessoas, as crianças estão o dando?

Quais são as relações que têm permeado as instituições de educação? E as instituições de educação infantil, que têm todas as suas especificidades? Aqui, estamos propondo lembrar especialmente das relações afetivas e dialógicas, por elas contemplarem as demais relações.

É por estarmos justamente falando aqui de crianças pequenas que essas relações tornam-se tão importantes. Dentro de um espaço de educação de crianças precisamos mais do que nunca nos comprometermos com essas relações, uma vez que, como já comentado, esse momento da vida de uma criança é um momento que deixa marcas por toda a vida.

Que bom se conseguirmos fazer com que o espaço da educação infantil seja um espaço onde as crianças pequenas e as “pessoas grandes” queiram estar. E para que a gente queira estar em algum lugar, precisamos nos sentir bem, nos sentir acolhidos neste lugar. As instituições de educação infantil precisam sim constituir um importante espaço para essa educação, pois este é um espaço pedagógico, próprio para essas aprendizagens, em primeiro lugar para as crianças, mas também para as “pessoas grandes”.

A partir da escuta das histórias das “pessoas grandes”, novas possibilidades se descortinam

Esta pesquisa realizada na Unidade mostrou que as “pessoas grandes” que participaram da pesquisa são pessoas que demonstraram a vontade/necessidade de dizer a sua palavra sobre as questões a partir das quais dialogamos. Mostraram que têm histórias de vida muito distintas, que falam de lugares diferentes, lugares estes que foi preciso conhecer para conseguirmos – a partir da análise hermenêutica – compreender suas diferentes vozes e horizontes de compreensão.

Ressaltamos aqui a importância desse momento inicial da pesquisa, desse momento baseado no reconhecimento das diferentes histórias de vida das “pessoas grandes” que trabalham na Unidade. A partir das reflexões suscitadas por esta pesquisa, buscamos estratégias de ação coletiva baseadas na perspectiva dialógica de Paulo Freire, e nesse sentido, conhecer as diferentes histórias de vida sensibilizaram a toda a equipe da escola para um trabalho mais colaborativo, de modo que todos compreendessem que cada pessoa, independente do trabalho que realiza na Unidade, traz consigo uma história, sonhos, e muitas possibilidades de ensinar e aprender junto ao grupo, e isso faz com que este trabalho em equipe mais dialógico e afetivo, tenha repercussões positivas no processo educativo vivido pela criança dentro da escola.

Neste sentido, os resultados construídos vêm auxiliando a equipe de coordenação a compreender de que modo cada uma das pessoas pode contribuir com o grupo, o que tem para ensinar e aprender, em que momento ela entrou na Unidade, que trabalho exercia antes, como veio construindo sua formação ao longo desse tempo, e de que modo pode ajudar a construir o agora da instituição. Assim, a pesquisa buscou apontar elementos para o aprimoramento das ações pedagógicas desenvolvidas visando a consolidação da instituição enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão para todos os seus segmentos, para a consolidação da instituição enquanto um espaço de gente, de gente que acredita na possibilidade de ser mais.

Freire (2011) nos ensinou que não há saber mais ou menos, que há saberes diferentes, e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). Nesse sentido, compreendemos que nós, “pessoas grandes”, precisamos reaprender a olhar para o outro, a ouvir o outro, a estar aberto a ele. Precisamos devolver a humanidade de cada um (ARROYO, 2004) e nos colocar como aprendentes, para aprender, conforme Arroyo (2004), com aqueles que sequer se escolarizaram. Para aprender também com as crianças, pois elas têm muito a ensinar às “pessoas grandes”, como já dizia o Pequeno Príncipe (SAINT EXUPÉRY, 2009).

Cada uma dessas pessoas disse a sua palavra, e é a partir dessa escuta, tomando como referência o lugar do qual estas pessoas vêm e do lugar que hoje elas ocupam na Ipê, que viemos e continuaremos construindo nosso trabalho na nossa escola Ipê Amarelo, de forma cada vez mais dialógica, afetiva, humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BOTERF, G. L. *Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas*. In: BRANDÃO, C. R. (Org) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. DF: Senado, 1990. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Brasília: DF, 2009.
- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras expressões, 2012.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura)
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado

em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. RJ: Francisco Alves, 1976.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

UMA RODA DE CHIMARRÃO ENTRE O EDUCADOR BRASILEIRO (PAULO FREIRE) E O HISTORIADOR ALEMÃO (JÖRN RÜSEN)

Júlio Cezar Gonçalves Sosa
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Rio Grande do Sul – Brasil
sorjulio1@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo parte da inquietação que causou-me o contado que obtive com a obra do historiador alemão Jörn Rüsen, nas aulas do Mestrado em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA. Leitor assíduo da obra freiriana eu reconheci semelhanças entre, o historiador alemão e educador brasileiro. A sistemática aqui propõe, ainda em uma forma embrionária de pesquisa, uma relação epistemológica da teoria da História de Jörn Rüsen e a teoria educacional de Paulo Freire. O ensino e a educação histórica com um viés filosófico e humanista. A tomada da consciência histórica como capacidade de (re) orientação à vida na obra de Rüsen; e a Educação como ato político e prática transformadora, permeada pela amorosidade, da obra de Paulo Freire. Pensar em uma tomada de consciência crítico-genética a partir de uma História, não associada apenas a um tempo cronológico e/ou uma sequência de acontecimentos, mas sim a uma transformação social, aqui entendida como processo ou ação para vida prática. A libertação dos homens e mulheres para a autonomia e/ou para a emancipação, como orientações para o futuro, presentes nas obras de Freire e Rüsen. São pressupostos de uma educação que não é bancária, na qual o educador detém todo conhecimento e o educando é fiel depositário dele. Na teoria criada tanto pelo historiador alemão quanto pelo educador brasileiro a educação parte de uma consciência histórica, ainda que tradicional, e/ou de um conhecimento prévio do educando e prevê a construção dialógica da aprendizagem. Ambos defendem a autonomia da aprendizagem que tem na educação pela pesquisa o exemplo maior da construção do conhecimento.

Palavras Chaves: Educação. História. Consciência Histórica

RÜSEN E FREIRE: PEDAGOGIA DO DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A escola historicamente organizou-se com o objetivo de manter o status quo e assim privilegiando as manifestações culturais dominantes. Porém, uma vez que a Escola tem como princípio básico a formação de cidadãos nas suas concepções mais amplas e democráticas (ou deveria ter), e visto que, vivemos numa sociedade multifacetada, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica que privilegie o respeito às diversidades. Ainda que não seja possível um trabalho isolado em Educação, nesse processo de rompimento de um escola excludente e voltada as classes dominantes, o professor de História ocupa posição central na possibilidade de construir situações concretas de superação através da prática pedagógica por ele desenvolvida no interior do espaço escolar.

No contexto da exigência desta nova docência a produção do conhecimento histórico nas aulas de história possibilita a tomada de consciência e indica a trajetória para o ensino de história, que rompe, assim, com a memorização e a prática da “história ensinada”, em prol da autonomia dos educandos, que podem assim serem artífices de seu conhecimento. Conhecimento esse, que esteja pautado na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo menos malvado.

A história meramente de memorização; a história “ensinada”, tão frequente, ainda, nas escolas de educação básica não possibilita aos estudantes essa tomada de consciência e nem encaminha para uma educação libertadora. Diferentemente da história enquanto possibilidade, que tem como mudança o seu segundo nome.

Para Rüsen (2011) uma visão equivocada da didática da história, seu funcionamento e sua colocação dentro das humanidades, de que seria unicamente uma abordagem de como ensinar história na educação básica, tornaria o trabalho dos historiadores transformados “repassadores de conteúdos”, sendo os detentores do conhecimento: “transporta o conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos”.

Essa crítica que o historiador alemão faz a uma didática da história que não discute e não confronta os problemas ligados ao aprendizado e a educação histórica. É a mesma crítica que Freire (2011) faz ao que ele denomina ensino “bancário”, que percebe o educando com mero recipiente vazio a espera do conhecimento do educador.

Tanto Freire quanto Rüsen percebem o conhecimento como algo que deve ser produzido. Para esse, a visão errônea do papel da didática da história é um limitador ideológico da perspectiva dos historiadores em sua prática; para aquele o “bancarismo” aniquila a criatividade do educador e do educando.

Ao contrário de uma história “ensinada”, que parta de historiadores que se percebam como únicos detentores do conhecimento, Rüsen propõe uma discussão ampla de como se pensa a história, as origens e a construção da história humana, e de como ela pode intervir na vida prática.

Para Freire ensinar vai além do conteúdo a ser ensinado, isto é, ensinar está intimamente ligada à produção das condições pertinentes de um aprender crítico. O aprender para vida prática exige um educador, ou um historiador no caso da história como componente curricular, crítico, questionador, instigador, curioso, inquieto, desacomodado; e, produza nesse processo de “ensinagem”, ato de aprender e ensinar e de ensinar e aprende ao mesmo tempo, educandos que sejam rigorosamente curiosos e profundamente inquietos.

Neste sentido, de nada tem valia uma consciência histórica que tem como primazia tão somente conhecimento per se do passado, senão, uma consciência histórica que dê estrutura para que se possa perceber o presente e antever o futuro.

A produção de conhecimento histórico nas aulas de história, que a discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos; cumpre a função docente de ensinar a pensar e ensinar e pensar certo. Para tanto, é necessário que o professor rompa com a visão de ser um transmissor de conhecimento e assuma o papel de desafiador.

A partir do conhecimento histórico (re) produzido em sala de aula, aqui deixando claro que a escola é apenas um dos lugares em que se dá essa aprendizagem histórica, tanto Rüsen quanto Freire percebem a memória como ferramenta para que homens e mulheres possam (se) constituir enquanto identidade individual e /ou coletiva. Para isso é preciso que as ações a ser tomadas sejam pensadas de modo que prevaleça sempre a intencionalidade (RUSEN, 2001, p. 57). “A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária (...) daí que corresponde à condição como seres históricos e à sua historicidade.” (FREIRE, 2005 P. 84) Esse agir demonstra a relação existente entre a interpretação do mundo e a constante presença da mulher e do homem no (e com o) mundo e a configuração do homem e da mulher frente a necessidade de se equilibrar em meio a mudanças no decurso da vida temporal.

Rüsen nos explica que um quadro interpretativo da realidade temporal é produzido no intuito do homem e da mulher se tornar senhor/senhora de suas próprias ações; isso ocorre, segundo o autor, através de intenções e da ação (agir) no cotidiano mediante uma projeção de um tempo que não é adquirida imediatamente na experiência. Assim, intenção no tempo e experiência compõe uma relação que estabelece a organização temporal da vida como resultado de uma consciência histórica. Trata-se, sobretudo, de uma tentativa constituir sentido à vida pela via da interpretação da experiência do tempo (RÜSEN, 2001, p. 59). Para Freire os homens e as mulheres como seres que caminham para frente, olhando no horizonte, que se colocam permanentemente em movimento, para os quais, olhar o passado não se torna nostalgia, mas um olhar de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 2005 p. 84).

O parágrafo a seguir de Rüsen poderia ter sido escrito a quatro mãos e sintetiza o que foi dito nos dois parágrafos anteriores:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nessas intenções há igualmente um fator temporal. Nele o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para o mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Deixar-se embriagar-se pela consciência histórica neste sentido, rompe com a visão do intelectual que se deixa aprisionar pelo texto, em vez deste libertá-lo, porém, temeroso e pouco questionador não percebe a relação do que leu com o que acontece ao seu redor. O intelectual que é capaz de falar bonito de dialética, mas que age mecanicamente, não percebe a relação dos livros que lê com a realidade que vive e, por isso, pensa errado. (Freire, 2011)

Para, Rüsen a narração histórica é mais do que uma mera forma específica de historiografia, ele defende que pensadores contemporâneos deste tema a percebem como um procedimento mental básico que faz do passado algo com sentido para orientação da vida prática. O pensar certo. Neste caso, temos um educador que se percebe também “aprendente”, isto é, enquanto ensina ele aprende, em diálogo aberto com o educando que enquanto aprende também ensina (FREIRE, 2005 P. 79).

Aproximar esse dois pensadores distantes no tempo e no espaço, mas próximos em ideias e visões sobre o mundo e a educação, ou melhor, fazer com que o educador brasileiro, infelizmente já falecido, dialogue com o historiador alemão e que desta conversa saia uma percepção de que o ensino da História seja capaz de formar a consciência crítico-genética, nos obriga antes a uma nova apropriação da história e uma nova tomada de consciência dos educadores/historiadores.

E está aqui o ponto de convergência entre ambos: a consciência crítico-genética. Na visão freiriana a educação deve colaborar para a passagem da consciência ingênua para consciência crítica, isto é, que o processo ensino-aprendizagem conduza educadores e educandos a pensar o mundo que os rodeia de forma mais complexa. Em Rüsen, a tipologia genética, um dos quatros tipos de consciência histórica, no processo de aprendizagem histórica, é a forma mais adequada à experiência humana no tempo. (RÜSEN, 2011 p.62)

Perceber a História como processo é uma das capacidades da consciência histórica genética. Uma das condições necessárias para pensar certo é estarmos exageradamente certos de nossas certezas, ou ainda, estamos cientes de outros pontos de vista diferentes dos nossos. Mas compreendermos que a mudança é a principal característica da história.

A temporalização dos valores morais é a capacidade de mulheres e homens cientes de sua condição histórico-sociais que são capazes de valorar, comparar, de questionar, de indignar-se, de escolher, de decidir, de romper com naturalização do erro, e assumir a condição de éticos. Para tanto, é necessário que a história corrobore com a necessária promoção da ingenuidade à criticidade. Os homens e as mulheres tem que perceberem sua identidade está em nossa incessante mudança.

O ENSINO PELA PESQUISA, A CONSCICÊNCIA HISTÓRICA E A VIDA PRÁTICA

Nas últimas décadas um movimento que permeia à perspectiva do professor como pesquisador ganhou forma em vários países; chegando também ao Brasil, pelo estudo de variados educadores; e tem desafiado a reestruturação dos cursos de formação de professores, com vistas a formar um profissional que não deixe de pesquisar a sua prática.

Um professor que investigue o próprio fazer pedagógico e que se desafie a educar pela pesquisa: é um professor que necessariamente rompa com o legado de um professor e uma professor que se considera o detentor de todo saber. Neste caso o aluno (sem luz) é um receptor a receber o conhecimento. Aqui temos mais uma aproximação possível entre Rüsen e Freire.

No livro Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, aponta saberes necessários à prática docência. Um deles, na visão do autor é que ensinar exige pesquisa. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo”. (p.29) Aqui temos mais um diálogo do educador brasileiro com o

historiador alemão para o qual existe uma profunda relação entre a vida prática e o conhecimento, que está esquematizado na matriz disciplinar da ciência histórica, onde conhecimento e a vida prática se interligam. (RÜSEN, 2001, p.164).

O professor é (ou deveria ser) um profissional que em sua prática elabora programas de atividades, interpreta e reproduz conteúdos, observa comportamentos e ações e avalia os processos. Ora, esse professor está continuamente, produzindo um novo conhecimento; reinventa ações que produzem fenômenos cognitivos. Como professor se põe à prova a cada momento os conhecimentos existentes. E necessariamente percebe-se o surgimento de novos conhecimentos e/ou aprimoramento de outros pré-existentes.

Cabe ao professor ou mais especificamente à escola o dever o dever de respeitar e discutir os saberes que os educandos possuem previamente. Cada um e cada uma carregam consigo um nível de consciência histórica, ainda que segundo Rüsen, uma consciência histórica do tipo tradicional. (2011, p.62) Cabe ao professor-pesquisador estabelecer uma relação dos conteúdos curriculares e a experiência social dos estudantes. Com isso, aprimorando a consciência histórica deles e delas.

Se o professor não se deixou tornar-se um “ministrador” de aulas e/ou não se percebe com uma máquina, eficientemente ou não, programada para ensinar, isto é, um “dadador” de aulas; ele será um provocador de conhecimentos; um instigador da curiosidade; um incentivador da busca. Ele estará aberto à construção e, mais, a reconstrução do conhecimento.

E esse é o papel de um pesquisador/professor que sabe que um conhecimento nunca parte do zero e tampouco chega a uma forma definitiva. O conhecimento ele parte de muitos saberes, cada construtor baseando-se no trabalho dos que o precederam, o que um não sabe é sabido pelo outro, isto é, construído pelo outro. Penso que, os professores que reduziram sua função a meros reprodutores de conhecimento ficarão à margem de todo o processo, relegados à condição de máquinas ou por elas substituídos.

Na concepção atual do processo ensino-aprendizagem, uma transformação na relação professor-aluno tem, ou necessariamente precisa ter reflexo na prática pedagógica. O educador precisa ter a consciência de que quem ninguém educa ninguém, homens e mulheres educam-se mutualmente em comunhão e mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005 p. 79). Neste novo contexto professor e aluno são percebidos como sujeitos epistêmicos, isto é, sujeitos que constroem o conhecimento. Esse processo dá-se tanto para adquirir o conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidades cognitivas (estruturas).

O professor sendo ele um sujeito epistêmico é alguém que se percebe um ser inconcluso, portanto, um ser sempre em processo de aprendizagem. Esse ser inconcluso sabe que, sobretudo, pode ampliar sua capacidade de conhecer e aprender cada vez mais. Não existe um conhecimento conclusivo, tampouco, temos a noção dos limites da capacidade de cada ser aprender. Por outro lado, do professor se exige que aprenda seus alunos, conheça e entenda as ideias dos estudantes, que terão suas próprias experiências, que se manifestam na reflexão histórica que trazem consigo. Saber das necessidades, e, portanto, das capacidades cognitivas do aluno. Com esses dois elementos combinados, ele tornar-se um pesquisador no sentido amplo.

Para tanto, romper com a lógica da educação bancária; romper a visão da “história ensinada” e com a visão que coloca os conteúdos como os fatores principais do processo de ensino-aprendizagem tornar-se fundamental; o processo de ensino-aprendizagem deve ter como foco primeiro o estudante e deve se iniciar pelo que eles pensam e sabem. Neste contexto, todo tempo é monitorizado (avaliado) pelo professor. Para que se perceba se o segundo foco do processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento está sendo produzido. Temos, então, a avaliação (monitorização) como o terceiro foco do ensino-aprendizagem. Tudo isso interligados pelos conteúdos que deixam ser o princípio básico para serem instrumentos de fazer epistemológico.

A função do professor e aluno durante todo o processo de “ensinagem” passa pela motivação da pesquisa, pela curiosidade incentivada, abrindo a mente para a atenção à riqueza da discussão e o sabor da produção do conhecimento, aprendendo a degustá-lo. Aprendendo a aprender, como seres inconclusos que são.

Contudo o professor-pesquisador tem um desafio que não se deixar permanecer nas águas rasas da produção do conhecimento a partir dos problemas que surgem na sala de aula e/ou dos conhecimentos prévios dos alunos. Ele precisa mergulhar nas águas mais profundas do campo teórico e científico, por meio da pesquisa-ação, desenvolvendo e colocando o aluno em contato com teorias que possam embasar os conhecimentos por eles produzidos, confirmando-os ou não, mas teorizar a fim de estruturar o trabalho científico, tendo preocupação com a metodologia e de propiciar à formulação de uma posição autêntica e independente, fundamentada elaboração de um trabalho por ele elaborado.

Portanto, diferente do que alguns preconizam: a desvalorização do papel do professor ao se dar ao aluno o centro do palco do processo ensino-aprendizagem; percebe-se, ao contrário, que a atividade do professor é essencial e insubstituível; porém, um professor-pesquisador de fato e de direito.

Aos professores e professoras da atualidade se exige que contextualizem o que ensinam por força de uma prática investigadora; que consigam, e façam continuamente, uma reflexão das múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam o conhecimento que ensinam. Isto é, um professor que não é apenas um “ensinador”, mas um sujeito capaz de refletir sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas. Refletir como e de como forma os alunos recebem seu ensino. As dificuldades intelectuais, ou de aprendizagens, apresentadas pelos alunos; os retornos obtidos; as explicações sobre o êxito de alguns alunos; e, os obstáculos não cognitivos, porém, afetivos de outros. O constante avaliar da prática de ensino-aprendizagem é fundamental ao professor-reflexivo, que se propõe sempre a resolver um problema: quais os métodos dos quais se utilizará tendo em vista o objetivo almejado; esse professor-pesquisador e/ou professor-reflexivo sabe que os métodos serão diferentes conforme sejam diferentes as formas dele pensar os alunos.

Enfim, essa nova docência pode resgatar uma dívida que a escola adquiriu, permanentemente, com seu público. A criança é curiosa e não tem receio de perguntar. Ela aprende espontaneamente a perguntar. Contudo, a escola tem aniquilado a curiosidade dos meninos e das meninas, retirando-lhe a capacidade de perguntar. Com a falsa ideia que pode lhe fornecer todas as respostas necessárias. É o desespero de uma escola incapaz de trabalhar com a pedagogia da pergunta, e preparar com ela o espírito da pesquisa. Essa incapacidade da escola e do professor em trabalhar a pergunta faz com que ele enlouqueça com o aluno

questionador, que se escandaliza com o questionamento. E por fim, faça desaparecer o espírito perguntador de cada um e cada uma.

Outra dívida a ser resgatada por educadores/historiadores comprometidos com uma educação progressista é a visão por anos impregnada nas mentes e nos corações dos educandos de uma História da memorização e “ensinada”; uma História sem sentido à vida prática, sem razão de ser. A história deve ser percebida enquanto possibilidade do novo, ser vista como processo na formação da consciência histórica. Essa história que nos abre à alteridade que nos mostra a possibilidade da diversidade. A história nos a oportunidade de atravessar o rio dos tempos, como dizia Jules Michelet (2004). A história nos convida a essa viagem ao passado e dele lançarmos um olhar ao que entendemos como nosso presente, e assim, olhá-lo de forma diferente.

A formação de cidadãos com autonomia; sendo seres capazes de transformar a consciência histórica em ação à vida prática e capacidade de agir com vistas a uma educação para humanidade é incompatível com uma educação bancária, na qual o professor percebe-se como, o único, que detém o saber e o conhecimento e que os alunos são depositários inócuos do conhecimento.

Como professor do ensino fundamental e médio sempre atuando em escolas públicas desde o ano 2000, trazia na minha formação inicial a ideia (partilhada por muitos colegas) de que minha responsabilidade se limitava à transmissão de conteúdos curriculares da disciplina de história. O impacto causado pelo rendimento frustrante dos alunos levou-me a refletir: para que serve a História na sala de aula e sobre como se aprende. Ousar fazer minha prática dialogar com Freire há mais tempo e com Rûsen, recentemente, sempre me levou a ser inquieto enquanto professor; questionador de meu fazer pedagógico; e, a ter esperança. Não a esperança de braços cruzados e de espera, mas a esperança que põe em movimento e que me impulsiona à luta. (FREIRE, 2005 p.95)

Ao negar-me a zona de conforto para qual me encaminhava na profissão, e na qual eu percebia muitos colegas, e que na verdade sempre me incomodou; levou-me a buscar novas leituras; cursos de formação; e, voltar à academia para fazer especialização e, atualmente, mestrado. Tenho a convicção de que posso ao transformar-me enquanto professor lá na escola contribuindo para a educação que sempre defendi. Uma Educação Pública e de Qualidade que eduque para humanidade, que valorize a diversidade e o respeito às diferenças.

O respeito a essas diferenças e as relações dos sujeitos com a sociedade foi tratado por Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (2011, p. 41)

Para Freire não haveria criatividade sem a curiosidade que move que “nos põe pacientemente impacientes diante do mundo”. (2011, p.33) Essa curiosidade inquietante e que põe em movimento faz com que homens e mulheres busquem o conhecimento que histórico e socialmente se (re) constrói. Sobre a passagem da consciência ingênua para consciência crítica ele afirma:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2011, p. 31).

Cabe ao educador e educadora progressista como tarefa indispensável de seu fazer educativo-progressista o desenvolvimento da curiosidade que seja inquietante, que desacomode, que incomode. Então, temos a interface do pensamento dos dois pensadores, para o historiador alemão, o conhecimento histórico deve ter relação com a vida prática e lhe orientar.

A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individuação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RÜSEN, 2010, p. 46 - 47)

Ambos, Paulo Freire e Jörn Rüsen com suas aproximações e suas diferenças propõem a (re) construção de um conhecimento que leve a tomada de uma consciência crítico-genética com um viés voltado à vida prática. Ambos propõem uma alteridade; uma percepção da mudança possível.

Enquanto o historiador alemão é defensor de uma consciência histórica humanizadora, para que os homens e mulheres transformem o seu relacionar-se com o outro. A história assim permite que tenhamos a consciência da possibilidade das diversas formas de sermos humanos. Paulo Freire vai defender amorosidade que seja partilhada que promova a utópica esperança. A amorosidade que percorre toda a obra de Freire que é materializada no afeto com outro. Na crença inabalável que a educação pode transformar o mundo, ainda que não faça isso isoladamente.

Segundo Freire a educação é uma especificidade humana e um ato de intervenção dos homens e mulheres no mundo. (2011, p.106) A educação como um ato político não é neutra, pois ela interfere diretamente no mundo. Tendo isso em mente o educador brasileiro criou suas categorias de consciência. Toda a obra freiriana percebe a história como possibilidade. Ele rompe com ideia que percebe os fatos como consumados. E aqui está, em minha opinião, a maior relação entre o educador brasileiro e o historiador alemão: os dois não acreditam no determinismo histórico; os dois defendem a ideia que a tomada de consciência histórica seja ela crítica, na visão freiriana; ou genética na visão de Rüsen, irão (re) orientar para vida prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas características, da aproximação entre Rüsen e Freire, devem ser discutidas para além do que foi possível na dissertação e neste artigo. Ambos, o historiador alemão e o educador brasileiro têm muito contribuição a dar tanto a educação histórica quanto a educação. Freire que se recusava ao fatalismo e preferia a rebeldia que o fazia gente dialogando com alemão que a defende a tomada de consciência histórica de todos e todas.

Os dois percebem que ensinar história está inserida em um contexto de compromisso com a formação histórica dos homens e das mulheres. Uma formação que é contrária a proclamada morte da história. Utopicamente e esperançosamente acreditam no amanhã e, portanto, desacreditam da eternidade do hoje que assassina a esperança e o sonho. Acreditar na morte da história seria desacreditar no humano.

Ambos defendem a necessidade de se perceber as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática. A habilidade de aprender a substantividade do objeto possibilidade que se vença um mau aprendizado. A capacidade de aprender para transformar a realidade a partir da consciência histórica. Ainda que essa necessidade de transformação não apareça na obra do historiador alemão. Ela é inerente na obra freiriana.

Toda a obra de Freire nos chama a uma amorosidade autêntica e uma crença inabalável na educação; crença essa que Rüsen deposita na possibilidade da educação histórica. Em tempos de sociedade de consumo e de individualismo cabe aos professores e professoras fazer do sonho possibilidade; da luta vitória; da esperança realidade transformadora; da desorientação orientação. “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”.

REFERÊNCIAS

MICHELET, Jules. **O povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). **Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 - 100.

_____ (c). **História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico** / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

Org. SCHIMIDT, M.A.; BARCA, I; MARTINS, E.R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

O CASTELO DE VALENTINA: UMA REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA FAVELA

Matos, Márcia.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de fazer uma breve análise da representação literária do espaço social denominado favela, que serve de cenário ao livro infantil *Valentina*, de Márcio Vassallo. Nessa direção, discutiremos a maneira que tem a menina protagonista, homônima à obra, de portar-se frente ao mundo, superando as barreiras socialmente impostas e tomando posicionamentos críticos frente à sua realidade. A narrativa leva-nos, pois, a repensar estereótipos presentes na ampla veiculação de padrões estéticos e culturais que são constantemente reproduzidos na literatura clássica destinada ao público infantojuvenil. Uma vez que tais textos costumam apresentar o universo simbólico das princesas – tão comum na literatura e, conseqüentemente, no imaginário do seu público alvo – de forma, via de regra, hegemônica, acabam por tornar-se excludentes. Assim sendo, o estranhamento inicial causado por um conto infantil que é protagonizado por uma criança negra, abordando de forma subliminar e bastante poética o problema da desigualdade social no Brasil, leva-nos a refletir também o papel fundamental do ensino de literatura enquanto práxis libertadora. Deste modo, o texto literário aqui apresentado mostra-se importante veículo de reflexão dialética acerca dos costumes e valores sociais vigentes. Nessa direção, adotaremos enquanto proposta teórico-metodológica uma abordagem analítica, dando ênfase a aspectos como temas e contexto social, observando sinais, dentro da realidade ficcional, que apontam para a temática das desigualdades no contexto social brasileiro. Para tanto, utilizaremos como principais eixos norteadores as reflexões de Bachelard (2008) sobre *A poética do espaço*, e Freitas (2004), pesquisadora debruçada sobre a herança freireana em *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*.

PALAVRAS-CHAVE: representação do espaço, infância, literatura.

INTRODUÇÃO

O livro infantojuvenil *Valentina*, de Márcio Vassallo, conta a história de uma menina negra cuja imaginação a “transforma” em princesa. Nessa perspectiva, temos presente na narrativa uma concepção temporal que oscila entre o tempo cronológico que representa a realidade ficcional e o tempo simbólico (próprio do devir-criança da personagem menina) que a concebe como um ser em potencial, tornando seu universo mais significativo.

Seguindo este viés, a narrativa retrata, através do imaginário de sua protagonista menina, a influência exercida pelos contos de fadas tradicionais no universo simbólico infantil. Assim, ao voltar a nossa atenção para a temática das princesas – tão comum na literatura infantojuvenil e, conseqüentemente, no universo simbólico das crianças/adolescentes –, apreendemos no texto em estudo duas questões centrais. Não por acaso, mas pelo estranhamento inicial causado por um conto infantil que aborda de forma subliminar e bastante poética o problema da desigualdade social no Brasil, apresentaremos essas duas questões reunidas em uma só frase: a inserção de uma princesa negra em um cenário de favela .

Entretanto, ainda que considerando a importância que tem, dentro da história, o foco narrativo sobre o singular conto de fadas que figura no mundo imaginário de Valentina, atentaremos aqui para a maneira como a menina reage às chamadas situações-limites de sua realidade ficcional. Essas situações aparecem de forma subliminar à medida que nos aprofundamos no exame da representação literária de um ambiente social historicamente marginalizado, ainda que poeticamente retratado pelo narrador a partir do ponto de vista de uma personagem criança. Neste recorte, daremos, então, atenção especial ao tempo cronológico vivenciado na narrativa, ou seja, à própria realidade ficcional.

Basta uma rápida análise dialética acerca do processo histórico brasileiro no que tange à questão do negro, para entender o estranhamento inicial provocado pela figura de uma menina negra moradora de uma favela brasileira protagonizando um conto de fadas. Isso porque os contos tradicionais trazem, via de regra, a reprodução de padrões estéticos e culturais hegemônicos representativos da raça branca. Desta maneira, poderíamos dizer que a narrativa de Vassallo procura amenizar a austeridade historicizada que recai sobre o contexto social de Valentina, através da sensibilidade emancipatória da menina protagonista. Freitas (2004) nos diz que a “sensibilidade emancipatória é aquela que articula a consciência da razão e sentimentos, de tal modo que o sonho, a esperança o entusiasmo, a imaginação e a alegria dialetizam-se na historicidade que constrói sua impossibilidade de ser” (FREITAS, 2004, p.127). Partindo deste ponto de vista, a personagem ora apresentada mais que protagonizar a narrativa, protagoniza sua própria história, valorizando o espaço social onde vive e que serve de cenário a esse singular conto de fadas brasileiro.

Movida pela curiosidade peculiar das crianças, Valentina demonstra grande vontade de entender, por exemplo, por que seus pais precisam trabalhar tanto, tendo mesmo que “sair antes do sol engatinhar”, ou ainda, por que as meninas de “Tudo” são todas iguais. Vemos aqui a maneira que tem a menina de portar-se frente ao mundo: sempre questionadora, na busca de reafirmar seus valores e suas convicções. Daí relacionarmos tal comportamento aos pressupostos freireanos sobre a já referida sensibilidade emancipatória, uma vez que a personagem age de forma autônoma, posicionando-se criticamente acerca de determinadas imposições sociais que acabam por interferir em sua vida familiar e social.

N’A Poética do Espaço, Gaston Bachelard (2008) analisa a casa em seu sentido mais profundo, espaço físico habitado onde o ser abrigado “vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos” (Bachelard, 2008, p.25). O pressuposto do pensador francês, bem como a maneira como Valentina ressignifica o espaço onde vive, favorece, pois, uma leitura crítica sobre o preconceito historicizado acerca de tal contexto social.

Desta forma, o presente trabalho tem como escopo um texto literário dito “infantil”, mas que não apresenta tão somente a unilateralidade da “invenção”. Assim sendo, a obra aqui estudada aborda também aspectos da realidade que podem ser apresentados às crianças, como forma de compreenderem melhor os espaços em que habitam, bem como as diferenças neles imbricadas.

O CASTELO DE VALENTINA: UMA REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA FAVELA

“O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas (...). Porque há o direito ao grito. Então eu grito.” (Clarice Lispector, A hora da estrela)

“Valentina morava num castelo, na beira do longe”. É assim que o narrador apresenta a “princesa” Valentina, descrevendo primeiro a sua morada, o lugar onde a menina vive feliz ao lado da família. Entretanto, ela tinha muita vontade de conhecer outros lugares. Especialmente um lugar chamado “Tudo”. Um dia seus pais a levaram para conhecer Tudo de perto, mas ela achou Tudo muito estranho. As meninas eram todas iguais, falavam do mesmo jeito e queriam as mesmas coisas. Valentina ficou feliz quando retornou à sua casa (ao seu reino). Ali, ela fazia do sonho um lugar de ressignificação.

Num improvável cenário para um conto de fadas, o castelo de Valentina ficava “lá depois do bem alto”. Aqui, o narrador adotado por Vassallo sinaliza de maneira ainda sutil a referência a uma das muitas favelas que ocupam os morros cariocas. Ainda muito estigmatizada socialmente por abrigar um grande número de pessoas vivendo em situações precárias nas grandes cidades, a favela é, em sua essência, um espaço resultante das desigualdades sociais. Todavia, é dentro desse espaço social mais amplo que a protagonista encontra, dentro da realidade ficcional, o abrigo de que necessita para sentir-se acolhida. Ali, a menina tem seus sonhos resguardados, pois, “... a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz. Só os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos” (BACHELARD, 2008, p. 26). Ainda segundo Bachelard:

O geógrafo, o etnógrafo podem descrever os mais variados tipos de habitação. Sobre essa variedade, o fenomenólogo faz o esforço necessário para compreender o germe da felicidade central, segura, imediata. Encontrar a concha inicial em toda moradia, no próprio castelo... (BACHELARD, 2008, p. 24)

O filósofo francês supracitado debruça-se sobre uma análise mais intimista do espaço físico, que é também bastante apropriada à significação dada por Valentina à sua casa e, por extensão, ao seu contexto social na favela. Todavia, por mais que nossa proposta aqui seja a de repensar estereótipos relativos à favela e à sua população (negros em sua maioria), cabe ressaltar que não desconsideramos aqui a consciência da necessidade de constante articulação e reivindicação social na luta por melhorias das condições de vida dos moradores destas localidades. Conforme Ribeiro,

O espaço → visto enquanto espaço e sociedade, espaço produzido e produtor → se fratura e se integra, virtualmente, no mesmo movimento analítico. Fratura-se pela compreensão (...) das desigualdades sociais (formas e processos) → movimentos sociais urbanos enquanto lutas no espaço e lutas pelo espaço; e esse espaço é fundamentalmente, produto/expressão/condição do aproveitamento lucrativo de diferenças. (RIBEIRO, p. 51, In: Souza e Santos, 1986)

No entanto, apesar dos inúmeros problemas sociais aos quais estão expostos os habitantes dessas localidades, não podemos desconsiderá-las enquanto redutos também de produção de sentido, uma vez que, através de suas experiências de vida e do significado que têm suas crenças e manifestações culturais, é ali que o morador deixa inscrito o seu “possível”. Freitas (2004) nos diz que as situações-limites são condicionadas pelos temas-problemas sociais e somente a consciência crítica, da qual deriva a capacidade de sonhar coletivamente, “opõe-se ao entendimento de tais situações-limites como determinantes históricos a que não reste outra alternativa senão adaptar-se aos mesmos, para, ao contrário, assumir politicamente a historicidade da existência frente a sua superação.” (FREITAS, 2004, p. 99)

Também a realidade ficcional em Valentina apresenta, ainda que entremeada por uma rica linguagem poética, alguns exemplos que podem ser entendidos como situações-limites. Deste modo, numa possível alusão à “troca de tiros” o narrador faz referência aos “dragões do lugar que apavoram

todo mundo” cuspido “fogo e barulho por todos os lados” (VASSALLO, 2007, p. 10). Entretanto, uma das imagens poéticas mais marcantes do texto literário em estudo é a da representação de um cenário no qual a menina vive feliz com sua família, pai e mãe que trabalham honestamente para que Valentina seja “alguém na vida”.

O dialogismo entre a realidade ficcional do texto literário Valentina e a realidade social brasileira, possibilita-nos novos direcionamentos críticos acerca da representação do espaço social denominado favela. Pois, de acordo com Rejane Pivetta de Oliveira (2013),

Se a relação dos indivíduos com os textos, aliada ao sentido ético da linguagem, constituírem os princípios por meio dos quais o valor e função da literatura se definem, então não é possível isolar a interpretação – paradigma das Humanidades – da ação social da literatura, empreendida pelos atores que com ela interagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 206)

Assim, ao tornar “princesa” uma menina negra de uma das muitas favelas brasileiras a narrativa permite, através da ótica de Valentina, dar à favela uma figuração capaz de favorecer a desconstrução de uma visão preconceituosa e unilateral sobre este cenário. Visão esta que, através da grande ênfase dada pelo enfoque midiático nos problemas sociais ali presentes, pode levar, por exemplo, a pensar a favela como sendo um lugar em que “não pudesse existir boniteza” (VASSALLO, 2007, p. 10). Estes estereótipos podem, pois, induzir a discriminação – de forma generalizada – da favela e, conseqüentemente, de seus moradores.

Desta maneira, faz-se necessária uma revisão dialética dos vários estereótipos que foram enraizando-se – ainda que em grande parte de maneira subliminar – no imaginário do povo brasileiro, que viveu/vive sob a égide do tão disseminado mito da igualdade racial. Freitas (2004), numa referência à Freire (1993), nos diz que “a história como possibilidade se faz por homens e mulheres, sujeitos históricos, cuja inteireza se constrói a partir da relação consciência-mundo, sem “nenhuma ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva”.

Nesse sentido, se antes o pensamento social disseminava a concepção de favela enquanto espaço dos excluídos, atualmente vem se estruturando diante do discurso político-social de inclusão, mostrando-se também enquanto espaço de ressignificações. Assim, traçando um paralelo entre a realidade brasileira e a realidade ficcional da obra Valentina, é possível encontrar na menina protagonista um posicionamento bastante crítico sobre seu contexto social.

Na realidade ficcional (assim como na realidade social brasileira), a favela também é simbolicamente dicotomizada por extremos: certo dia, “olhando para o lá embaixo, na beira de outro longe, (...) a Valentina viu o tal lugar que as pessoas chamavam de Tudo” (VASSALLO, 2007, p. 12). O que aqui chamamos de “extremos” deriva de uma das possíveis leituras nas entrelinhas da citação acima e, ainda, da que se segue: “A rainha e o rei diziam para a filha que era perigoso descer do castelo sozinha, que lá em baixo tudo era bem diferente de onde eles viviam...” (VASSALLO, 2007, p. 7).

O preconceito que resulta do estereótipo sobre os “favelados” é, aí, invertido. Logo, é possível pensar essa inversão enquanto recurso de ironia utilizado pelo narrador, uma vez que, ao apresentar as personagens amedrontadas, desconstrói a visão comum acerca dos “favelados”. Estes, segundo Meirelles e Athayde (2014), são vistos pelo senso comum e representados pelo estereótipo midiático como “miseráveis, incultos, indolentes e bárbaros”. O mesmo recurso pode ser pensado para designar o uso do “Tudo” (grafado assim, com a inicial maiúscula dos nomes próprios)

para referir-se ao lugar distante do contexto social de Valentina e cuja menina sonhava conhecer. O narrador deixa, então, subentendido que a personagem mira o espaço social denominado “Tudo” de uma outra margem que corresponderia ao “Nada”, delimitando, assim, territórios com grandes disparidades sociais.

Todavia, a protagonista ganha voz frente ao preconceito que reduz ao “Nada” o seu espaço social, pois este “Nada” não estando vazio de significado, pode, antes, ser entendido como uma manifestação do preconceito imbricado dentro do complexo multiculturalismo em que está estruturada a nossa sociedade. Para a menina, no entanto, “Tudo era ali onde ela vivia” (VASSALO, 2007, p. 12). Seu quarto, que “tinha janela com vista para dentro e cortina que abria idéia” (VASSALO, 2007, p.12), pode levar-nos a uma paisagem além das barreiras arquitetônicas impostas pelo aglomerado típico das favelas (construídas, via de regra, sem planejamento ocupacional). Essa “vista para dentro” leva-nos outra vez aos postulados de Bachelard, se pensarmos que a menina, a sonhadora da casa, “pela diminuição do ser do mundo exterior sente um aumento de intensidade de todos os valores de intimidade” (BACHELARD, 2008, p. 57).

Tais valores faziam com que a menina Valentina gostasse “de mostrar para as amigas que o castelo onde ela morava tinha torre com escada enlaurada e porta de asa aberta” (VASSALO, 2007, p.12). Para Bachelard, “Toda grande imagem é reveladora de um estado de alma. A casa, mais ainda que a paisagem, é “um estado de alma”. Mesmo reproduzida em seu aspecto exterior, fala de uma intimidade” (BACHELARD, 2008, p.243). E, de dentro de sua intimidade – de onde ficava olhando “para um monte de outras paisagens de caber suspiro” (VASSALO, 2007, p.12) – a menina desejava conhecer “esse tal de Tudo” para, então, tirar suas próprias conclusões.

No entanto, “... quando chegou lá pela primeira vez, Valentina achou que em Tudo as meninas eram todas iguais. Afinal, todas usavam as mesmas roupas, todas falavam do mesmo jeito, todas gostavam das mesmas cores, dos mesmos passeios, das mesmas pessoas, todas queriam as mesmas coisas o tempo todo” (VASSALO, 2007, p. 14). Podemos extrair daí, a visão crítica da menina protagonista quanto à homogeneização midiática dos costumes e valores sociais, em detrimento da valorização da diversidade cultural.

A narrativa denota, pois, uma ruptura com os padrões habitualmente explorados enquanto paradigmas de princesas convencionalmente representadas nos contos infantis. Assim sendo, a referida obra favorece também o diálogo acerca da afirmação de outros referenciais culturais, diferentes daqueles impostos pela prevalência de uma cultura que tende à homogeneização.

CONCLUSÃO

Entendemos que a obra literária Valentina pode atuar como forte veículo de reflexão dialética acerca dos costumes e valores sociais vigentes, uma vez que apresenta a desconstrução de alguns dos valores ideológicos impostos em nossa sociedade. Assim, a narrativa – que se faz repleta de reflexões existencialistas – ganha força com os recursos aplicados na narração, na elaboração das personagens, enfim, na subjetividade presente e marcante em toda a obra.

Cabe ainda considerar que as experiências vivenciadas pela protagonista dão um importante panorama sobre a maneira como a personagem permeia de sentido o espaço social em que habita. Ali, além do retrato familiar e social da personagem, o narrador apresenta o posicionamento crítico da mesma a respeito da favela, reforçando a importância dada por Valentina ao conhecimento do grupo a que pertence, ou seja, de suas raízes culturais.

Tendo em vista a Lei 10.639-03, cuja finalidade é modificar o aparelho educacional tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas do Brasil (complementada posteriormente pela Lei 11.645-08 que inclui os estudos da cultura Indígena), podemos afirmar que a obra aqui analisada traz um importante exemplo de figuratividade de personagens negras em livro infantojuvenil, uma vez que nestes, tradicionalmente, o negro sempre ocupou um lugar marginal. Desta forma, o texto literário *Valentina* pode ser utilizado como um importante instrumento pedagógico baseado em um ensino destituído de uma visão elitista, comprometido, portanto, com o nosso legado histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gastón. **A Poética do Espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Trad. Antônio da Costa Leal e Lídia do Vale Santos Leal. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 10.639-03. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2003.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. 23 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MEIRELLES, Renato. **Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira** / Renato Meirelles, Celso Athayde. São Paulo: Editora Gente, 2014.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. (Org.). **Literatura para pensar e intervir no mundo**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2013.

SOUZA, Maria Adélia e SANTOS, Milton. (Org.) **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

VASSALLO, Márcio. **Valentina**. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Global, 2007.

VASSOURAS, Lúcia. **O mito da igualdade jurídica no Brasil**. São Paulo: V.L.C. Vassouras, 1994.

JOVENS NEGROS TRABALHADORES: UM ESTUDO SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE RIBEIRÃO DAS NEVES

Neusa Pereira de Assis
CEFET-MG
PPG em Educação Tecnológica
Minas Gerais- Brasil
neusapassis@gmail.com

Profa Dra. Silvani dos Santos Valentim
CEFET-MG
PPG em Educação Tecnológica
Minas Gerais- Brasil
silvanisvalentim@gmail.com

RESUMO

: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento na qual buscamos analisar as trajetórias de escolarização de jovens negros estudantes da Educação de Jovens e Adultos -EJA- com foco na resiliência, no intuito de alcançar um maior entendimento acerca do fenômeno do rejuvenescimento da EJA e sua interface com as questões etnico-raciais. A partir de uma abordagem predominantemente qualitativa, o estudo tem como objetivo principal compreender as estratégias de resiliência elaboradas por jovens negros trabalhadores, e como objetivos específicos o mapeamento das trajetórias de escolarização dos sujeitos pesquisados, a identificação nestas trajetórias dos elementos que favorecem e dificultam a promoção e elaboração da resiliência e, por fim, a análise das estratégias de resiliência elaboradas por eles. Tendo em vista a subjetividade da proposta, optamos pela utilização de diferentes instrumentos de investigação como pesquisa bibliográfica e documental, questionários e entrevistas em dois formatos diferentes: semi-estruturada e grupo focal. Os jovens de modo geral e, em especial, os jovens negros, não tem recebido um olhar positivo que os enxerguem enquanto sujeitos históricos, ou seja, como seres de possibilidade e ação. Frente a este fato, nossa pesquisa busca contrapor-se a este ponto de vista, ao trazer à luz a capacidade de resiliência presente em muitos destes jovens tendo em vista diferentes elementos estressores que presentes em seu cotidiano. Esperamos com tal iniciativa contribuir efetivamente para um melhor entendimento acerca das complexas e variadas dinâmicas sócio-raciais que marcam e fazem a EJA cada vez mais jovem na atualidade.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; juventude negra; resiliência

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer do pesquisador consideração e respeito às mudanças sofridas por esta modalidade de ensino ao longo do tempo, assim como suas permanências, sem, contudo, desconsiderar o contexto histórico- político-social em que esta modalidade se insere. Em uma sociedade como a nossa na qual, apesar dos avanços legais no que tange ao direito à educação escolar, uma parcela significativa da população permanece sem a efetivação desse direito, cabe-nos ainda questionar quem são estes sujeitos e por que não foram inseridos na sociedade.

Nascida no bojo das lutas de diferentes movimentos sociais que traziam entre suas reivindicações o direito à educação, por entender ser este “um direito que dá acesso a outros direitos”, a EJA acabou por se configurar em uma modalidade singular de ensino pela diversidade dos sujeitos que abriga. Entretanto, conforme afirma Carrano (2007), nos últimos tempos um fato vem chamando a atenção daqueles que lidam com a EJA, seja enquanto profissional ou pesquisador: o aumento significativo de estudantes cada vez mais jovens. Olhado mais de perto, este fenômeno denominado de rejuvenescimento da EJA, mostra-se ainda mais complexo pelo fato de estes jovens serem em sua maioria negros, ou seja, pretos e pardos, desafiando-nos a encará-lo para além da questão geracional. Neste sentido, acreditamos que estudar o rejuvenescimento da EJA convoca-nos a também estudar as questões étnico-raciais.

A constatação do elevado número de negros entre os estudantes jovens da EJA nos leva ao debate sobre a distância entre igualdade formal e igualdade real no que tange à diversidade cultural que compõe nossa sociedade, assim como os diferentes mecanismos de exclusão produzidos por esta. Apesar de ostentar um discurso de tolerância em muito sustentado pela prática da miscigenação, o Brasil ainda vive um grave quadro de desigualdade e exclusão que atinge diretamente a população negra, estando os jovens negros entre os mais atingidos. Contudo, faz-se necessário considerar o fato de que embora apresentem trajetórias de escolarização marcadas por interrupções (ARROYO 2005) e uma inserção no mercado de trabalho, cada vez mais de modo informal e provisório, muitos destes jovens persistem, buscando na EJA a possibilidade de continuar seus estudos, e conseguir um emprego melhor, o que nos levar a interrogar, a partir de suas trajetórias de escolarização: quais as estratégias de resiliência elaboradas pelos jovens negros trabalhadores, estudantes da EJA?

O Mapa da Violência no Brasil, elaborado pelo governo federal, aponta para a enorme discrepância entre brancos e negros, em especial no que tange ao número de assassinatos, podendo se falar, a partir destes dados, em um genocídio da juventude negra. No que diz respeito aos jovens da EJA, sabe-se que apresentam um histórico de trajetórias de escolarização não lineares, marcadas por repetências e evasões. Soma-se a isso a realidade socioeconômica deste grupo: trata-se de jovens pobres e, em sua maioria, moradores de periferia, o que torna a busca pelo trabalho uma questão de sobrevivência (SPÓSITO, 2003). Há que se considerar que, enquanto território em disputa, o mundo do trabalho e, em maior medida, o mercado de trabalho, vêm apresentando mecanismos elaborados de seleção e exclusão que recaem em maior medida sobre os negros. São eles a formar o maior contingente de desempregados e/ou de subempregados, e os que recebem os piores salários

A partir desse contexto de desigualdade e discriminação, a ideia de resiliência, entendida sob a perspectiva da psicologia, ou seja, como a “capacidade que o indivíduo tem de lidar com problemas e situações de pressão, superar obstáculos, sem se deixar

impactar ou desanimar”, ocupa um lugar central nesta pesquisa que ocorrerá em uma escola de EJA do município de Ribeirão das Neves, cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A presença de muitas penitenciárias na região faz com que a cidade seja conhecida como “cidade-presídio”. O município que possui uma infraestrutura precária, com muitas ruas ainda sem pavimentação e bairros sem rede de esgoto, apresenta poucas oportunidades de lazer e trabalho para sua juventude. Tais elementos fazem de Ribeirão das Neves um território rico e singular para a realização pesquisa.

Verifica-se que muitos são os estudos que se ocuparam de pensar a EJA e nos últimos tempos. As pesquisas em EJA vêm ganhando novo fôlego ao despertar o interesse de antigos e novos pesquisadores (HADDAD 2000, SOARES, 2011). Contudo, ainda são tímidas as iniciativas voltadas para se pensar seus sujeitos enquanto sujeitos concretos, levando em conta diferentes elementos constitutivos de suas identidades. Sendo assim, esperamos com esta iniciativa poder ajudar na construção de novos olhares sobre os sujeitos jovens da EJA, em especial os jovens negros, trazendo à tona suas potencialidades, e lançar novas luzes sobre o fenômeno do rejuvenescimento e o lugar do jovem negro nesta modalidade de ensino. Espera-se, ainda, contribuir com o debate acerca das questões identitárias, sobretudo aquelas que se ocupam de pensar a “identidade negra” e “identidade juvenil”, problematizando algumas concepções que se baseiam na ideia de um tipo ideal, único, que desconsideram a complexidade e os atravessamentos inerentes a qualquer identidade.

2. Dos objetivos da pesquisa ao referencial teórico: o diálogo com outros autores

Na caminhada da EJA no Brasil, marcada por avanços, estagnações e até retrocessos, podemos destacar a aprovação da atual Constituição Federal ocorrida em 1988, resultado do processo de redemocratização do país, como um importante marco legal, uma vez que seu artigo 208 traz a obrigatoriedade do Estado com a educação, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Neste sentido, para Sérgio Haddad “A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo do século passado atingindo sua plenitude na Constituição de 1988” (HADDAD, 2007, pg. 08). Mas, segundo Carrano,

“A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase que exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais.” (CARRANO, 2004, pg. 34).

Para Sergio Vasconcelos Luna, “o referencial teórico é o filtro com o qual o pesquisador enxerga a realidade” (1988, pg.74). Frente a uma realidade complexa e mascarada como a que lidamos nesta pesquisa, foi preciso trabalhar com filtros que além de lentes também funcionassem como lanternas, a dar maior visibilidade tanto ao objeto quanto aos sujeitos da pesquisa. Neste sentido, a pesquisa busca alargar o olhar acerca do rejuvenescimento da EJA tendo em vista seus protagonistas: os jovens. Conforme nos ensina José Machado Pais (1990), embora partilhem de pontos em comum, a categoria juventude encerra em si uma flexibilidade que possibilita diferentes conceituações. Não obstante, sabemos que enquanto sujeitos históricos, nosso olhar sobre o mundo é permeado por ideologias e valores, de modo que este olhar nunca vai ser neutro.

Se para Pierre Bourdieu (1978) juventude não passa de uma palavra, para outros estudiosos como Carrano (2007), Dayrell (2003), Melucci (2007), Spósito (2007) e Pais (2008), trata-se de uma categoria complexa pela diversidade dos sujeitos que abriga. Em comum, estes autores trazem o debate acerca da necessidade de se pensar a juventude para além da questão biológica. Para Juarez Tarcísio Dayrell,

“[podemos entender] a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.” (DAYRELL, 2003, pg. 42).

Mais que uma etapa biológica e muito mais que uma massa uniforme, a categoria juventude vem sendo problematizada por vários pensadores. Para Pais “quando falamos de juventude pensamos numa realidade nominal que, artificialmente, tende a esconder ou anular as distinções que de facto existem entre os jovens” (PAIS, 2008, pg. 08). Ser jovem e viver a juventude são experiências vivenciadas de modo singular que vão depender de uma série de outras experiências e pertencimentos que estes sujeitos carregam como condicionantes, e não determinantes, de seu estar e agir no mundo. Segundo Pais (2003, pg. 40) “a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Sendo assim, somos desafiados a romper com lógicas deterministas e evitar olhares apressados e superficiais, descolados do contexto em que estes sujeitos estão inseridos. Esse tipo de rompimento já nos era alertado por Paulo Freire quando dizia:

“Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 1987, pg. 55).

A partir dessas reflexões percebe-se que há uma multiplicidade de elementos na constituição de uma mesma identidade, o que nos pede num olhar mais sensível, atento e lento, para sua real compreensão. Contudo, algumas identidades vêm sendo alvos de olhares rápidos e estereotipados que outras. Referimo-nos aqui às minorias étnicas e/ou minorias políticas como as mulheres, indígenas, ciganos, negros, jovens entre outras, em especial quando combinadas em um mesmo sujeito, potencializando práticas discriminatórias e estereótipos. Buscando entender a formação de uma identidade negra no Brasil, Kabengele Munanga (2008) se deparou com o complexo processo de miscigenação e a gama de cores resultantes deste, que cobrem a pele do brasileiro. Como se saber negro diante de tanta mistura?

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de

branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de que é negro ou não. (...) Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. (MUNAGANGA, 2008, pg. 52)

A imagem negativada do negro, presente em diversos espaços e ensinada de geração para geração, ainda presa ao passado escravista, obstaculiza a construção de uma identidade negra positiva assim como a aderência de sujeitos a ela. Ainda sobre a identidade negra, Hall (2009, p.15) nos chama a atenção para a "natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial". A negritude enquanto identidade precisa ser entendida enquanto uma face, de várias outras que constitui o sujeito. Para Hall (2009, p.15), "a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada". Devemos, pois, considerá-la, levando em conta que "a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis [...]. A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural" (GOMES, 2003). Para entender o rejuvenescimento da EJA sob o prisma de seus protagonistas, os jovens negros, é preciso levar em conta todo este debate.

3. Juventude(s) Negra(s) na EJA e Resilência

Mesmo não sendo um fato novo ou mesmo desconhecido, a presença de jovens na EJA não implica uma aceitação passiva e ou sem sustos tanto por parte dos seus profissionais quanto dos estudantes mais velhos. Qual seria a razão para a não aceitação e tamanho estranhamento? Carrano acredita que:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade - e, em alguns casos, de incômodo revelado - frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização (CARRANO, 2007, p.1)

A análise do autor é rica na medida em que nos mostra a distancia abismal que há entre o mundo dos jovens e o mundo dos educadores, mostra ainda o preconceito que há por parte de alguns destes educadores ao julgarem os educandos "pouco produtivos" para a alfabetização. Ao problematizarmos o rejuvenescimento da EJA, faz-se necessário retirar o véu que encobre o que há por trás deste fenômeno: estigmatização e discriminação, agravados pela condição juvenil dos sujeitos e, em maior

medida, por seu pertencimento racial. Tratar estes jovens como sujeitos incapazes de aprendizagem é reafirmar o estereótipo de que jovens negros, pobres, não são aptos à educação escolar, num retorno, ainda que inconsciente, às teorias do século XIX que pautavam a supremacia da raça branca e a inferioridade da raça negra, fazendo desta uma questão contemporânea, ao se considerar que “quanto mais branco, melhor; quanto mais claro, superior. Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social.” (SCHWARCZ, 2010, p.81) e do racismo um “tema da agenda da modernidade, que, apesar de tão globalizada, encontra-se marcada por ódios históricos, nomeados a partir da raça, da etnia e da origem”. (SCHWARCZ, 2010, p.81).

Diante das trajetórias marcadas por adversidades e do pertencimento étnico da maioria dos jovens da EJA, cabe-nos buscar entender o porquê e como estes jovens continuam, persistem e desafiam todo um imaginário coletivo negativo que existe sobre eles, marcado pelos resquícios de uma mentalidade escravocrata que obstaculiza uma visão dinâmica e histórica em relação aos negros, dando a eles um destino pré-determinado e inexorável. A presença dos jovens negros na EJA, ao mesmo tempo em que nos fala das lacunas existentes no sistema escolar no acesso, permanência e sucesso desses estudantes, apontando para o dualismo estrutural existente em nossa sociedade entre brancos e negros, não superado pela miscigenação, apesar de sua amplitude, e nem pelas novas legislações, apesar de sua importância, também nos mostra que “a hominização não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A hominização não é só um processo biológico, mas também histórico” (FREIRE, 1987, p.14).

Paulo Freire foi um dos pensadores brasileiros no âmbito da educação que mais se levantou contra o que ele mesmo chama de discursos pragmáticos. Ao se colocar do lado dos “condenados da Terra”, Freire não só questiona o fatalismo que ele mesmo acusa de cínico, como aqueles para quem “o futuro perdeu sua problematicidade”. Estes, para Freire, “perderam seu endereço na História”.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar quase natural. Frases como a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? (...) expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (FREIRE, 1996, p.10)

Tais discursos desconsideram a possibilidade de ação e atuação dos sujeitos diante de sua realidade e, ao fazê-lo, desumanizam estes sujeitos. Os educandos da EJA encontram lugar neste debate. O olhar homogeneizador que é lançado sobre eles, reduz ou até desconsidera suas expectativas e capacidade de realização. Talvez por isto, a EJA tenha sido vista e tratada por muito tempo, não como um direito, mas como um favor, feito àqueles que não quiseram ou não deram conta de acompanhar o ritmo da escola regular. A ideia de assistencialismo vem sendo combatida e derrubada na medida em que a sociedade se mobiliza em prol do seu direito a uma educação escolar contribuindo para a construção de novas políticas públicas neste campo (ABRANO, 1997).

A presença jovem na EJA precisa ser analisada levando em conta sua dialética, tendo em vista que, assim como ela nos fala da ausência, ou seja, o que faltou e/ou deu errado na trajetória destes sujeitos para que hoje façam parte do corpo discente da EJA, também nos fala de suas potencialidades, ou seja, o que há nestes jovens e em suas trajetórias, que os levam a continuar, apesar de tantas adversidades.

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralização nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. [...] (ARROYO, 2005, p. 24)

Entender esta não paralização de que nos fala Arroyo, tomando como sujeitos os jovens negros da EJA, é de suma importância e nos coloca diante da ideia-força de resiliência. Segundo Antunes, apud et al Poetini (2010, p.8):

Resiliência é uma abordagem teórica e um conceito extraído da física e muito usado pela engenharia e que representa a capacidade de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado. (...) Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

A insistência destes jovens em estar e ocupar a escola, insistindo fazer deste espaço um território para si, coaduna com a luta histórica da população negra no Brasil. Por conseguinte, fechar os olhos a esta constatação, assim como desconsiderar os sonhos, expectativas, potencialidades e possibilidades dos jovens negros da EJA, implica, entre outras coisas, na construção de um EJA fictícia que não cumpre sua principal função: educar para a humanização. Não obstante, acreditamos tal questão só faz sentido se, a exemplo de Paulo Freire, considerarmos que os educandos, enquanto sujeitos da diversidade, são também educadores; se levarmos em conta que as identidades são construções culturais, se reconhecermos os séculos de ativismo negro e de outras minorias. Neste movimento, torna-se possível conhecer sujeitos capazes de suportar e até superar contextos de exclusão, sujeitos resiliêntes. Como também se torna possível, a partir destes sujeitos resiliêntes, fazer uma leitura positiva do rejuvenescimento da EJA.

4. Resultados Preliminares

A presença jovem da EJA mais que um desafio epistemológico, tem se mostrado um desafio social na medida em que desvela e traz à luz a fragilidade do mito da democracia racial, mas, principalmente, pela possibilidade que esta presença nos

traz de romper com lógicas historicamente construídas de redução e desumanização dos sujeitos negros, na medida em traz em si a possibilidade da resiliência nestes sujeitos. Enquanto uma característica construída ao longo da vida, a resiliência só pode ser considerada em contextos de adversidade e stress, contextos estes comuns aos jovens negros.

Até o momento, a pesquisa revelou que seus percursos escolares são marcados por práticas de discriminação e preconceito de diferentes ordens, agravados pelo seu pertencimento racial. Foi possível verificar que muitos destes jovens são excluídos da escola, estando na escola. No que tange ao modo como reagem à estas situações, verificou-se que alguns jovens desenvolveram estratégias de resiliência elaboradas por estes sujeitos são múltiplas e variadas, construídas a partir de fatores internos e/ou externos ao sujeito; alguns no campo da matéria e da racionalidade, já outros no campo da fé e da religiosidade.

Frente aos dados levantados e aos resultados obtidos, acreditamos que analisar o rejuvenescimento da EJA tendo como mapa de leitura a resiliência, possibilita um alargamento e posituação deste fenômeno e seus protagonistas, possibilitando assim a superação de visões reducionistas e preconceituosas. Se a juventude negra desmistifica a ideia do rejuvenescimento da EJA como um fenômeno puramente educacional, a resiliência faz frente e desestabiliza discursos e práticas de coisificação destes sujeitos.

Partindo da ideia de que “[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico de educação é o protagonismo da juventude” (ARROYO, 2005, p. 46), somos desafiados a conhecer jovens da EJA levando em conta os elementos que estes trazem em sua bagagem. No que tange aos sujeitos na nossa pesquisa, acreditamos que, para além da realidade excludente e discriminatória na qual estes estão inseridos, faz-se necessário pensar em “linhas de fuga”, ou seja, nas brechas encontradas e/ou criadas que possibilitam a transformação destes sujeitos de vítimas à sujeitos da história.

5. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/ 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos sobre educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** LDB, 1996.
- CARRANO, Paulo César. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** Movimento, p11-27, maio, 2000.
- _____. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade** - Niterói : [s.n], 1999.(Tese de Doutorado)
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005
- DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2012.
- HADDAD, Sérgio (org.) **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 - 1998.**
- GEERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: **Educação e Pesquisa vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003 Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acessado em 2013.**
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

_____. (org.) **Superando o Racismo na Escola.** 2a edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da Juventude- alguns atributos.** In: Revista Análise Social, vol. XXV, 1990, 139-165.

PASSOS, Joana Célia. **Escolarização de jovens negros e negras.** In: Revista Negro e Educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa. ANPED

POETINI, Nádia Cinara Alves. **Estratégias Resiliêntes no contexto educacional: uma contribuição ao exercício da profissão docente.** PUC/ RS. 2010 .(Trabalho de monografia)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. In: **Cefor: Centro de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental da PUC Minas.** Belo Horizonte, [S. n.].

VALENTIM, Silvani dos Santos; Pinho, Vilma Aparecida de; Nilma Lino Gomes (Organizadoras). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 Anos do GT 21 da Anped.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

SILVA, Jerry Adrianida. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos - EJA: tudo junto e misturado!** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010 (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Natalino Neves. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA.** 2010. (Dissertação de mestrado) - Belo Horizonte.

SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, Autentica, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In.: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

_____. (org.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. (1999-2006) Volumes 1 e 2. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.

ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DE ENCERRAMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADO EM ANGICOS NO ANO DE 1963

Shirlei Barros do Canto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
RJ - Brasil
shirlei.canto@hotmail.com

Helena Maria Alves Moreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
RJ - Brasil
helenamaria.moreira@gmail.com

Valeria de Oliveira Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
RJ - Brasil
prof.valeria_libras-braille@hotmail.com

RESUMO

Reflexões acerca da importância e abrangência das ações populares alfabetizadoras ocorridas no nordeste brasileiro, embasadas no Método Paulo Freire, onde por ocasião da década de 1960 havia grande índice de analfabetismo no Brasil, motivaram as investigações que deram origem a este artigo. A partir da análise crítica de uma publicação sobre os discursos da sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos em 1963, publicada na seção Espaço Aberto, da revista Em Aberto, sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois, foi possível entender o quanto esse episódio histórico da educação brasileira ainda se faz presente na contemporaneidade. Através dos discursos do Governador Aluísio Alves, do Presidente João Goulart, do aluno recém-alfabetizado Antônio Ferreira e do mestre Paulo Freire, percebe-se o quanto o projeto desenvolvido em Angicos fez com que as autoridades refletissem sobre relevantes questões postas durante a experiência, a qual logrou iluminar novos caminhos e ampliar o diálogo entre as partes, a Universidade do Recife, os órgãos governamentais e os integrantes da comunidade de Angicos que foram alfabetizados. Na seção Espaço Aberto da revista Em Aberto (2013), encontram-se os três primeiros discursos na íntegra, os quais serviram como base no processo de análise crítica do que representou um marco histórico do grande legado de Paulo Freire. Por considerá-lo relevante manifestação e imprescindível para o real entendimento do que ocorreu, de fato, nessa experiência de alfabetização popular, também fez parte dessa análise o discurso original de Paulo Freire por ocasião do evento de encerramento do Curso de Alfabetização em Angicos (RN). Os referidos discursos reafirmaram sua importância para a história da nossa educação que até hoje encontra em Paulo Freire a esperança pela continuidade da libertação emancipatória a partir da educação.

Palavras-Chave: Angicos, Discursos, Método Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Uma pequena cidade do Rio Grande do Norte tornou-se conhecida mundialmente no início dos anos 60 do século XX devido ao compromisso social, político e acadêmico-educacional assumido por Paulo Freire. “Angicos foi o marco de uma pedagogia de educação para a cidadania ativa, pensada para uma mudança radical da sociedade brasileira, transformando massa amorfa em povo participante” (BORDIGNON, 2013, p. 3). A cidade de Angicos, antes desconhecida, tornou-se

o emblema de uma proposta de alfabetização revolucionária. Ela representa, em sua singeleza, a força da educação quando a leitura da palavra se cola à leitura de mundo. Foi em Angicos que a equipe coordenada por Freire realizou a experiência pioneira de alfabetização de adultos, num convênio assinado entre o Governo do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (STRECK, 2010, p. 42).

Streck (2010) aborda a repercussão das realizações ocorridas na experiência de Angicos com o método de Paulo Freire:

O sucesso do projeto pedagógico de alfabetização desenvolvido em Angicos tornou-se logo conhecido no Brasil e no exterior. O embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon reconheceu, em carta ao governador Aloísio Alves, datada de 29 de maio de 1963, que poderia estar “um novo trampolim de vitória, desta feita contra fome, as enfermidades e o analfabetismo”. (...) Mas não demorou para que esta mesma experiência passasse a ser vista como embrião de um movimento subversivo, acusado de incitar a “conscientização” e a “politização”. (...) Hoje, Angicos se estende para (...) lugares onde educadores e educadoras reinventam a educação a partir da aposta numa sociedade justa e no ser mais de todos(as). (STRECK, 2010, p. 43).

Paulo Freire sinalizou a desarticulação persistente entre a escola e a sociedade, tomando a iniciativa de agir para romper paradigmas e dar sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática, ao construir um projeto educacional libertador. o emblema de uma proposta de alfabetização revolucionária. Ela representa, em sua singeleza, a força da educação quando a leitura da palavra se cola à leitura de mundo. Foi em Angicos que a equipe coordenada por Freire realizou a experiência pioneira de alfabetização de adultos, num convênio assinado entre o Governo do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (STRECK, 2010, p. 42). Em 18 janeiro de 1963 teve início a experiência de Angicos que pretendia fazer algo em termos de alfabetização que pudesse ser ampliado para todo o Brasil. Descrito por Carlos Lyra como “uma experiência pioneira de educação”, essa ideia inovadora teve êxito na sua execução e em seu objetivo final ao alfabetizar em apenas 40 horas uma média de 300 pessoas que, em sua maioria, nunca tinham passado por uma escola ou qualquer

instituição de ensino. As pessoas faziam parte da comunidade rural da região de Angicos, um município localizado a 171 km da capital do Rio Grande do Norte, localizado entre serras e com atividades baseadas na agricultura e na pecuária. Segundo relatos de 1963, a Direção Executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), o índice de analfabetos na região de Angicos era de 70% da população adulta, sendo que dos 30% restantes, 10% eram de semianalfabetos. Sendo este, na ocasião, o maior problema do Estado, o Sistema de Ensino do Rio Grande do Norte lançou a Campanha de Alfabetização de Adultos, que pretendia alfabetizar 100 mil adultos e adolescentes até 1965. Seus objetivos iam muito além de uma simples alfabetização; o programa previa: dar ao adulto o domínio das habilidades fundamentais em linguagem, leitura e aritmética; promover o renascimento ou a criação de ideais e padrões elevados de vida; formar no homem a convicção da sua responsabilidade (e da responsabilidade do Estado) em dar educação aos seus filhos; habilitá-lo ao exercício da cidadania, como eleitor, como membro de uma nação livre e como participante ativo do regime democrático; prover a elevação do seu nível de vida em casa, do ponto de vista da higiene, do conforto e da alimentação; habilitá-lo à administração equilibrada dos seus recursos financeiros e da direção de sua própria vida e, finalmente, despertar nele (sujeito) a noção de que ele, sua mulher, seus filhos, têm direito a uma vida melhor.

Para colocar em prática a experiência convocaram-se voluntários, em sua maioria, estudantes universitários que se dispuseram a testar um novo método de alfabetização de adultos. Os voluntários para a tarefa de monitor tiveram dez aulas num curso de formação dado pelo Serviço de Extensão Cultural, da Universidade do Recife.

Em uma pesquisa feita antes da experiência com os homens e mulheres angicanos, perguntados sobre o que fariam se aprendessem a ler e a escrever, as respostas foram: 66 falaram que era “para melhorar de vida”; 26 “para ser motorista”; 23 “para ler o jornal”; 20 “para ser professora”; 20 “para ser boa costureira”; 18 “para ficar sabendo”; 17 “para fazer cartas”; 15 “para ajudar os outros”; 11 “para ser comerciante”; 10 “para votar”, 7 “para dirigir”; 4 “para ser músico” e 4 “para ler a Bíblia”. Segundo o relatório da SECERN, a pesquisa revelou uma população “acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida”.

Foi organizada então, a chamada “Experiência de Angicos”, uma experiência pioneira que obteve 70% de aproveitamento despertando a atenção de todo o Brasil. Dessa experiência Paulo Freire provou ao Brasil e ao mundo que é possível alfabetizar um homem em apenas 40 horas de círculos de cultura.

A partir dos fatos que deram origem à publicação referente à “Sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos, no dia 2 de abril de 1963” (p. 163-168), da Seção Espaço Aberto, da revista Em Aberto (Brasília, v.26, n.90, dez. 2013) - “Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”, organizada por Marcos Guerra e Célio da Cunha, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e publicada on-line em fevereiro de 2014, encontra-se nesse artigo uma análise crítica da publicação supracitada.

Os discursos ocorridos por ocasião do encerramento da experiência pioneira de Angicos e analisados nesse artigo foram os proferidos pelo então governador Aluísio Alves, pelo presidente João Goulart e pelo aluno recém-alfabetizado Antônio Ferreira.

Nesta análise, analisamos também o discurso pronunciado pelo mestre Paulo Freire, o qual produziu uma ruptura pedagógica através dessa experiência de educação popular, uma vez que rompeu radicalmente com a educação elitista ao se comprometer verdadeiramente com homens e mulheres excluídos da plena cidadania.

OS DISCURSOS ACERCA DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO EM ANGICOS

Experiências dos monitores

Antes dos discursos proferidos no evento, registramos a capacidade de alteridade dos monitores da experiência em Angicos, experiência que ganhou destaque na imprensa. A transformação e politização desses colaboradores tornaram-se evidentes quando seus relatos foram revelados: “ouvimos de muitos dos jovens universitários que ‘em 15 dias de contato com o povo amadureceram 15 anos’. Ouvimo-los falar, emocionados, das coisas que vêm aprendendo com o povo...”. O discurso dos universitários evidencia que a ação transformadora do projeto foi recíproca, uma vez que através da proposta inovadora de Freire não foram apenas os educandos alfabetizados os únicos beneficiados com o programa de educação emancipatória.

O discurso do Governador

No evento de encerramento, o primeiro a discursar foi o Governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves que, com satisfação, parabenizou a todos que se envolveram com o Programa de Educação, o qual realizou com êxito a alfabetização em massa de 300 analfabetos entre homens e mulheres de 20 a 70 anos, que durante 40 horas se submeteram a experiência e passaram a ler e escrever e, além disso, a conhecer os problemas atuais, através das aulas de politização que eram ministradas simultaneamente com a alfabetização.

O governador Aluísio Alves atestou que todos os envolvidos na experiência saíram dela capazes de ler jornais, ler revistas, ler alguns livros e até escreverem suas próprias cartas.

Face ao atraso do avião em que se encontrava Paulo Freire, o governador solicitou ao então presidente João Goulart a inversão na programação, a qual começaria com a exposição de Paulo Freire sobre seu método e todo o processo da experiência. Também estavam presentes na cerimônia o Ministro da Educação, o responsável pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE e representantes da Aliança para o Progresso.

Dado ao comprovado sucesso da experiência, o governador declarou que estenderia para mais dez cidades do Estado, assim como a capital do Rio Grande do Norte, tal experiência na expectativa que durante três anos cerca de 200 mil alunos fossem alfabetizados com o Método Paulo Freire. E, assim, o Governador Aluísio Alves concluiu seu discurso e passou a palavra ao Presidente João Goulart.

O discurso do Presidente

Com a palavra o Presidente João Goulart parabenizou, com entusiasmo, as autoridades presentes fazendo referência ao sucesso da experiência, uma vez que segundo suas palavras “dentro desse prédio simples, numa cidade simples, de alunos que num prazo tão curto se preparam para romper as barreiras do analfabetismo.” Mais do que o simples “saber ler e escrever” o objetivo maior foi alcançado, pois, de acordo com João Goulart a experiência alfabetizadora de Paulo Freire proporcionou àquela população se integrar definitivamente à vida do País, do seu Estado, prestando serviços à Nação.

O Presidente se disse emocionado e congratulou o Governador pela iniciativa, assim como o idealizador do curso, professor Paulo Freire e seus colaboradores universitários que contribuíram com seu idealismo e patriotismo para o efetivo sucesso da campanha alfabetizadora. O Presidente disse que mais do que alfabetizados para ler jornais, revistas etc, estarão capacitados a conhecer a Constituição da nossa Pátria, o que os fez verdadeiros cidadãos,

[...] estarão os senhores defendendo as nossas leis e a nossa Pátria, estarão reivindicando os seus direitos escritos nas leis, escritos na Constituição e estarão ao lado do Governo, cobrando dos poderes públicos, para que estas leis sejam praticadas especialmente em benefício dos mais pobres, dos mais humildes, daqueles que constituem também, força viva da Nação, da nossa Pátria. (p. 165-166)

O Presidente João Goulart propôs que a experiência fosse ampliada para todo o território brasileiro, através do Plano de Educação, garantindo todos os recursos necessários a sua implantação, para que outros trabalhadores pudessem ter a mesma oportunidade de aprendizado e por consequência, melhoria de vida, para que não houvesse tantos contrastes sociais e econômicos. Por fim, prometeu honrar e dignificar o esforço de todos aqueles que colaboraram para a instituição daquele curso e tudo haveria de fazer para ser digno, também, do esforço extraordinário daqueles que há três ou quatro dias eram analfabetos e que agora se apresentavam como alfabetizados.

O Discurso de um dos Alunos Alfabetizados

Antônio Ferreira Silva, 51 anos, pontuou em seu discurso o que sabia antes do projeto de alfabetização:

[...] há poucos dias, ninguém não sabia ler, não sabia de letras algumas, como eu era um que não sabia; só sabia o que era o O, que era que nem a boca da panela, ou o A que era que nem um ganchinho de pau. 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 vou já escrevendo qualquer coisa. (p.168)

Antônio fez uso de uma escrita com acentuadas marcas de oralidade e cometeu alguns deslizes, pois seu texto apresenta estruturas linguísticas ainda rudimentares, com problemas gramaticais e de desvios de convenção da escrita, tipo pontuação,

concordância, acentuação e grafia. Notam-se erros relacionados à construção dos períodos e parágrafos. Embora seu texto demonstre um domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua materna, percebemos que, de modo geral, a maioria das orações do texto é completa e de construção sintaticamente estruturada; a ponto de garantir o entendimento da mensagem. Em verdade, a construção de seu discurso surpreende por ser de autoria de um adulto recém-alfabetizado.

O maior valor do discurso do aluno Antônio diz respeito aos importantes pontos abordados em poucas linhas, tais como a brevidade do processo de alfabetização; a religiosidade; o reconhecimento da importância da figura do professor; a sua capacidade de autoria; a “voz” que pediu por todos que não conhecem as primeiras letras; a noção de cidadania ao pedir pelo Brasil e não apenas pelas pessoas do RN; a vontade política de escrever a história do país, como sujeito ativo e consciente; desculpou-se pelo seu primeiro discurso e agradeceu aos que o ouviram.

Em seu discurso Antônio fez uso de analogia e citou que tempos atrás o Presidente Getúlio Vargas matou a fome da barriga do povo, enquanto o Presidente João Goulart matou a fome da cabeça/ do conhecimento “a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender” (p.168) e concluiu: “Em outra hora, nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo.” (idem).

Em seu discurso foi dito também que futuramente seria possível “escrever as cartilhas do Presidente da República”, ou seja, ter domínio sobre as rédeas do país, como todo cidadão pode vir a fazê-lo, uma vez alfabetizado, tendo direito à voz e ao voto.

O Discurso de Paulo Freire

O discurso original de Paulo Freire faz parte do acervo do Centro de Referência Paulo Freire, ele vem agregar a esta análise valor incontestável. Por ocasião do encerramento do Curso Alfabetização de Adultos realizado em Angicos, Paulo Freire discursou aos presentes destacando o seu contentamento e também a sua humildade.

[...] É com muita satisfação e também com humildade, sobretudo humildade, que dirigimos nossas palavras, tentando numa síntese, fundamentar o Sistema de educação em que está contido o método eclético, com que estamos conseguindo, quase resultados mágicos, mas que, na verdade, não são mágicos, porque fundamentados em princípios de ordem científica, filosófica. (FREIRE, 1963, p.1)

De início Paulo Freire divulgou os locais da experiência de alfabetização: Angicos (RN), Natal (RN), João Pessoa (PB), Recife (PE). Diz que os jovens universitários da Universidade de Recife foram até o sertão de Angicos, renunciando ao saber alienado e bebendo na fonte da autenticidade do saber do povo. E fez um alerta:

[...] Já não é possível neste país, fazermos educação tímida, educação de “deixa como está para ver como fica”, porque temos um povo que existe hoje, Senhor Presidente, Um

povo que decide, um povo que se levantou, um povo que começa a tomar a consciência de seu destino e começa a interferir no processo histórico brasileiro irreversivelmente. E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer e, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa.” (idem)

Paulo Freire destacou os postulados nos quais se fundamentou o sistema de alfabetização de adultos destacando que o homem se põe diante de sua realidade externa, respondendo aos seus desafios; trava com a realidade externa uma relação de sujeito para objeto; faz com a realidade uma relação de conhecimento; tem cultura. Em seu discurso, o leitor encontrará facilmente um detalhamento da relação de conhecimento do homem com a realidade:

[...] Esta relação tanto faz um professor universitário, com o faz um homem analfabeto. A diferença é que o professor universitário apanharia “via crítica” o objeto do conhecimento e o homem analfabeto seria impressionado sensivelmente e daí a compreensão que este homem haverá de ter da sua realidade externa, é uma compreensão predominantemente mágica e predominantemente emocional. (FREIRE, 1963, p.2)

Diante de tal realidade, Paulo Freire afirmou que a educação deve propiciar ao homem um exercício de criticidade necessário para um saber reflexivo, a partir de um método ativo de educação, para que o homem organize seu pensamento e o seu fazer crítico que decide e pode optar na realidade. Há também a preocupação com a cultura, garantindo assim uma relação verdadeiramente dialética.

Paulo Freire esclareceu que as palavras geradoras, que propiciam as combinações fonêmicas, são oriundas de um levantamento do universo vocabular do grupo e da região onde se dará a alfabetização. A partir daí, criam-se situações sociológicas em conformidade com a cultura do local e a partir daí inicia-se um trabalho ativo onde o homem é chamado ao diálogo e à análise das situações desafiadoras.

Em sua fala, ficou latente a valorização não apenas do ato de ler palavras, mas sim, de ler a vida e agir de maneira nova, original, a partir desse novo saber; ter a esperança de uma vida melhor:

[...] O primeiro debate que nós deveríamos travar com o grupo de homens analfabetos, para que motivássemos este grupo a ter uma apetência maior, sobretudo e de áreas rurais, haveria de ser com debate, depois do qual se pudesse situar o homem criticamente na sua realidade contextual e depois de que se pudesse superar um certo pessimismo, uma certa descrença, um certo fatalismo do homem analfabeto, que é um homem fora do seu tempo e

só assim pudéssemos inseri-lo, incorpora-lo ao seu tempo, fazendo-o sujeito do seu tempo, e não objeto deste tempo. (FREIRE, 1963, p.3).

Freire destacou que o homem pode dominar a sua ambiência, sabendo distinguir o que é cultural e o que é da natureza e por fim, estão certos de que a cultura é resultante de seu trabalho; de que todos temos cultura e que o poder criador reside no homem. Citou a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, com sede na cidade de Recife. Ressaltou que, apesar das inúmeras falhas do órgão; bastaria planejar para que de fato contribuísse para o desenvolvimento do Nordeste. E que essa discussão deve fazer parte da vida do homem do sertão, para que o país não feneça.

Aos presentes, exemplificou as etapas assertivas de seu método, mas desejava que seu relato chegasse como um recado ao presidente João Goulart. Esclarecendo:

[...] E assim Senhor Presidente, sucessivamente se passa mais uns cinco slides no máximo e com o debate e é preciso - que eu afirme bem que neste sistema nós não fazemos discurso, não fazemos aula, porque inclusive o que nós estamos conseguindo é uma espécie de subversões legítimas. Nós superamos a escola pelo que nós chamamos círculos de cultura, superamos o professor pelo que nós chamamos de coordenador de debates, superamos os alunos pelo que nós chamamos de participantes de grupos, superamos a aula pelo diálogo, superamos o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras que nós pomos diante dos grupos com quem nós provocamos e arrancamos uma sabedoria, que existe e que é esta sabedoria opinativa e existencial do povo. (FREIRE, 1963, p.6-7).

Paulo Freire continuou a mostrar a todos como se aplicou o sistema de alfabetização em Angicos, a partir da primeira palavra geradora funcional do universo da localidade (“belota” = enfeite de rede, de chibata), projetada e dissecada em todos os significados possíveis da projeção feita, sempre ressaltando a consciência reflexiva através dos debates de vários conceitos, dentre eles, a democratização da cultura como algo inadiável. Após, a palavra é decomposta em fonemas simples e famílias fonêmicas, que combinadas originam novas palavras também contextualizadas e ricas em significado para os participantes do grupo; e estes descobrem que podem formar novos vocábulos de sua língua materna! E não param mais...

Em seu próprio discurso Paulo Freire admitiu que derrubaram vários tabus metodológicos fazendo uso apenas de onze situações sociológicas para libertar 300 homens de Angicos, capazes ao final de redigir uma carta ao Senhor Presidente e exercer seu direito de votar em quem escolher por ideologia e que considerem leis ao povo e não porque assim lhe indicaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção de Freire, alfabetizar é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do alfabetizando possibilitando que ele avance para além de suas crenças em torno de si mesmo e do mundo. Para Freire, não bastava apenas ler

e escrever, mas sim, fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana.

Houve rupturas de saberes e paradigmas. Embora não se tenha caminhado sem rumo certo, caminhar pelo incerto querendo chegar a um objetivo é arriscar dando o máximo de si e sendo incentivador e explorador em seu meio sócio cultural. O importante é caminhar buscando êxito nas aprendizagens pessoais e coletivas.

No Prefácio da obra de Freire (1989), “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, Antônio Joaquim Severino diz que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, reforçando que o educador deve evitar a postura de neutralidade diante do ato de educar, pois, segundo o autor, todo indivíduo, antes de aprender a ler e escrever, alfabetiza-se a partir da leitura de mundo. Essa prática natural nada mais é que perceber-se em seu contexto social, compreender esse universo não a partir de palavras descontextualizadas, inseridas de forma mecânica, mas vinculadas com dinamicidade à linguagem e à realidade vivida por esse potencial leitor.

Cada indivíduo consiste num mundo particular inserido num mundo coletivo e fazer a leitura desse mundo é, antes de tudo, reconhecer e respeitar as diversidades das características individuais e ter a sensibilidade para perceber como elas reagem no coletivo. Freire (1989) nos fala da experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra, mas lia o mundo; era a leitura da “palavra-mundo”. Ao ler o mundo, a capacidade de perceber aumenta: “... na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”. (p.11)

Observamos, em Freire, que a evolução da importância do ato de ler durante a experiência existencial é pessoal e repleta de detalhes e percepções particulares a serem valorizadas no contexto do ambiente escolar.

Embora tenhamos percebido em Mortatti (2011), que o conceito de alfabetização sofreu uma evolução histórica, traduzida nas diferenciações de nomenclatura: “ensino das primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e o mais recente, “letramento (escolar)”, para a autora, no Brasil, o termo “alfabetização” consolidou-se a partir do início do século XX e sua utilização sempre estará atrelada a processos de escolarização. No final desse século o termo em questão adquiriu um sentido mais amplo, sendo utilizado para identificar diferentes formas de iniciações práticas, como “alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, e outras. Entretanto, o termo restrito e específico referente ao processo de leitura e escrita empregado hoje é “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”.

Em Magda Soares (1985) a “Alfabetização” consiste em um termo/conceito multifacetado, ou seja, fenômeno que envolve diferentes áreas/campos/disciplinas do conhecimento, dentre Didática, Linguística, Pedagogia, História, Psicologia, Neurociência, entre outras áreas, as quais são necessárias para a compreensão do conceito.

Esse caráter da interculturalidade no processo de alfabetização esteve presente em todo pensamento educacional de Paulo Freire, pois foi através dessas relações interculturais que se pressupõe a dialogicidade e a eticidade como relações de empoderamento, respeito à diferença e à desigualdade social.

A vida diária é existente e latejante, dinâmica e possui um ritmo que impulsiona o indivíduo a estar atento, a aprender, a absorver suas nuances, proporcionando um entrelaçamento com o mundo perceptível. Em verdade, pensar a “alfabetização” no Brasil é pensar, antes de tudo, que se basta num direito adquirido por cada cidadão brasileiro, independentemente de sua idade, gênero, etnia, posição religiosa ou político-partidária, localização geográfica, situação social ou econômica e que, compete a nós educadores pesquisadores disseminarmos e compartilharmos nossas reflexões, em contribuição ao que de mais valioso há na humanidade; o conhecimento.

Paulo Freire representou, sem sombra de dúvidas, uma incontestável contribuição para o panorama educacional brasileiro. Freire não tinha dúvidas quanto ao direito que todos têm de aprender e se desenvolver por meio da vivência compartilhada com o outro e seu meio, transformando-se num sujeito crítico e consciente de seus direitos.

Freire (1989) resgata uma das leis básicas da física, a de que ninguém pode ocupar dois lugares ao mesmo tempo, que para chegar a um determinado lugar, devemos tomar a iniciativa de partir em direção ao espaço desejado. Fazendo uma analogia a partir do jogo de palavras *“Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá”* Freire explica o porquê da necessidade de respeitarmos o educando a partir do seu nível de compreensão da realidade que o cerca, independente de que nível seja esse. A forma como o vemos, o tratamos, o respeitamos, fará toda diferença no processo de alfabetização, nas trocas de experiências. As práticas de Freire em Angicos nos faz perceber que o autoritarismo não tem lugar no processo de alfabetização; a aceitação mútua entre educador e educando é uma das principais estratégias desse contexto.

A alfabetização em Angicos representou uma ousadia em levar para a prática ideias e concepções de uma educação emancipadora, libertadora para aqueles homens do sertão, reconhecendo em suas matrizes formadoras de origem indígena, negra e europeia os fundamentos de sua nacionalidade capaz de se orgulhar e de levantar a voz, antes silenciada, para ler as palavras e para ler o mundo que os cercam.

Os Discursos proferidos por ocasião do encerramento do curso reafirmaram que o sistema utilizado representou uma fase emblemática da história da nossa educação dando esperança pela continuidade do sonho libertador de Paulo Freire.

Em Freire percebemos que negar ao homem o direito à alfabetização é negar-lhe a sua cidadania, a sua dignidade e a esperança do seu sentimento de pertencimento a uma nação que o quer opinando, onde possa contribuir ativamente, refletindo os acontecimentos à sua volta.

A alfabetização para Paulo Freire pressupõe reflexão do ontem, do hoje e do porvir, numa prática incansável em proporcionar aos sujeitos, antes de tudo, uma leitura minuciosa do mundo e uma libertação das amarras da ignorância da riqueza do universo. A alfabetização com o método paulofreireano capacitou pessoas humildes à sensação de pertencimento a uma nação com cidadania ímpar, possibilitou que cada indivíduo se tornasse autor de seu conhecimento e desenvolvimento. Todo trabalho deve ser avaliado e criticado para sua melhora. Dessa forma, entendemos que os discursos proferidos ao final do trabalho executado

em Angicos foram, de alguma maneira, uma análise crítica dessa experiência. Como vem sendo demonstrado em pesquisas e eventos regionais, nacionais e internacionais, a concepção pedagógica transformadora de Paulo Freire continuará presente no universo educacional nacional e mundial.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BORDIGNON, G. Paulo Freire - 50 anos de Angicos IN Um Salto para o Futuro. Edição Especial: Paulo Freire: 50 Anos de Angicos. Ano XXIII - Setembro 2013. Disponível em: http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/175732EE_PauloFreire.pdf Acessado em 10 jan 2015

FREIRE, P. Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos. Centro de Referência Paulo Freire. 1963 Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707#page/6/mode/1up> Acessado em: 10 jan 2015

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MORTATTI, M. do R. L. (org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

Revista em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 26, n. 90, pp. 163 - 168 (jul./dez. 2013). - Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/> Acessado em: 10 jan 2015

RODRIGUES, C. Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

STRECK, D.R. Angicos. IN STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITROSKI, J.J. (org). Dicionário Paulo Freire. Coordenação-geral Danilo R. Streck. 2 ed. Rev. e Ampl. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, Licínio. **Administração escolar: estudos**. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção Educação e Formação, 1).

_____. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5. ed. Cortez: São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma Educação Profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas: Papirus, 2012. p. 83-105.

PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon de. A Educação Tecnológica e Profissional como Programa/Política de Estado: Análise da Política Nacional de Qualificação. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas-sp: Papirus, 2012. p. 125-162.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, jan. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: BRASIL. Mônica Castagna Molina. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Nead, 2006. p. 60-93.

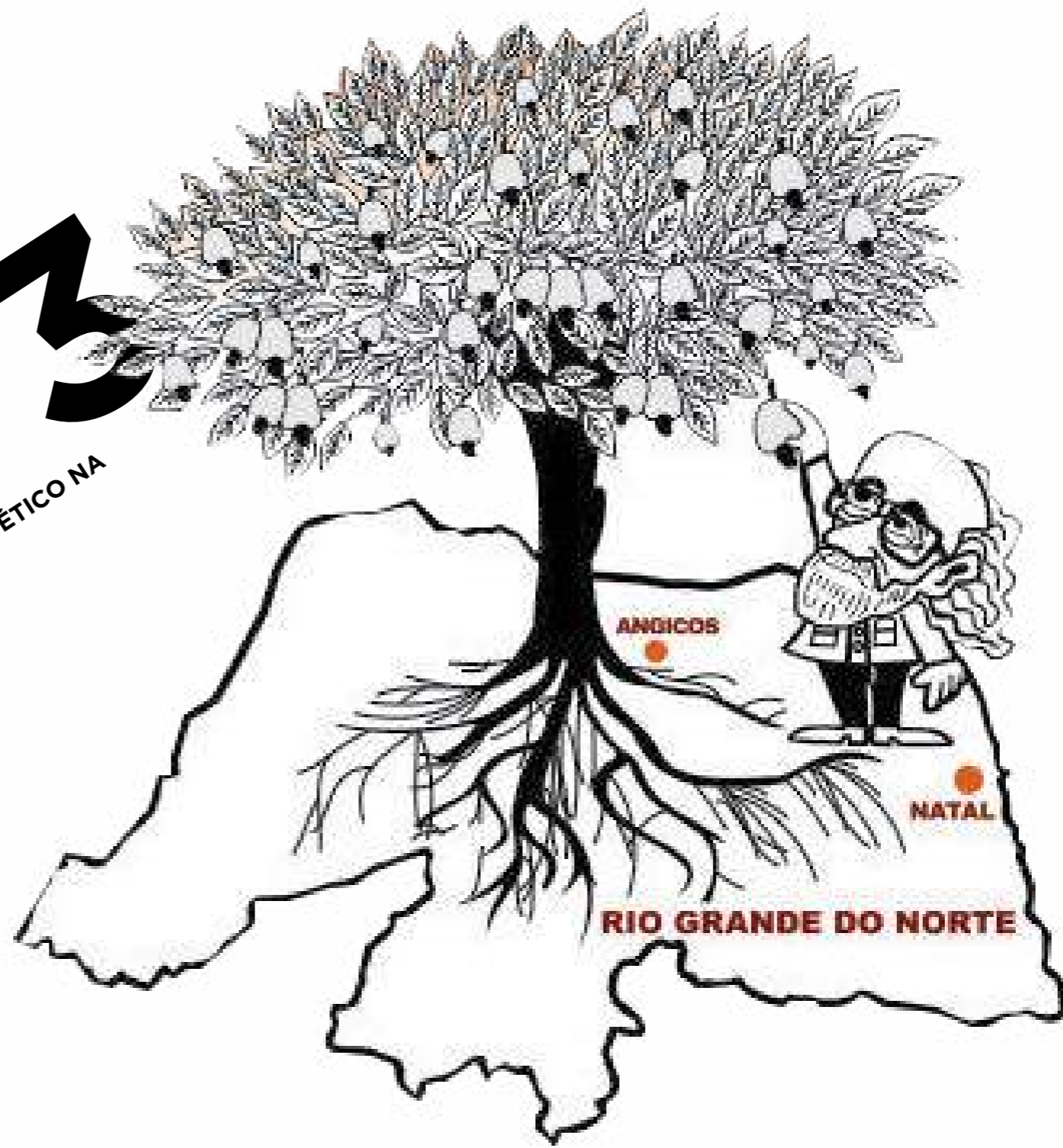
RODRIGUES, Rubens Luiz. (Org.). **Educação escolar no século XXI**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

VALENTE, Silza Maria Pazello. Da Colônia à Primeira República: Um balanço das Idéias Pedagógicas no Brasil. **Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina**, v. 13, n. 3, p.195-207, set. 1992. Semestral. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9428>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

XAVIER, Maria Elizabete Xavier; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

EIXO 3

USOS DA LINGUAGEM: A BUSCA DO MOMENTO ESTÉTICO NA VIDA E NA ARTE



**POESIA, RETRATO DE NÓS:
o texto poético na escola e a formação do leitor literário**

Adrilene Souza Bento
Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu
Rio Grande do Norte, Brasil
adrilene.souza2907@hotmail.com

André Magri Ribeiro de Melo
Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu
Rio Grande do Norte, Brasil
andre.letraslp@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo trata de um estudo reflexivo referente ao poder da leitura em sala de aula de língua materna e apresenta como possibilidade de trabalho o poema “Retrato” de Cecília Meireles. Objetiva-se relacionar o poder transformador da leitura à prática escolar, de modo que ressignifique o olhar leitor do aluno, levando-o a refletir acerca das inúmeras leituras possíveis à luz da literatura, o que nos leva a refletir as palavras como algo a mais a nos dizer do que um simples conjunto de letras, e, sobretudo, é possível ler algo agradável e prazeroso para os alunos em sala de aula. Procedeu-se metodologicamente neste trabalho a partir da escolha de um gênero, o poema, e em específico “Retrato” de Cecília Meireles para a partir dele apresentar um estudo mais profundo dos possíveis sentidos carregados no texto. Fundamenta-se nas reflexões advindas de Candido (2002), Freire (2006), Meireles (2001), Monteiro (1991), Oliveira (2010) entre outros igualmente importantes para os estudos realizados. Resulta-se, pois, num compêndio de reflexões e ações transformadoras na vida dos alunos leitores, de modo que o envolvimento com a leitura poética carregada de conhecimentos e significação leva o aluno a transformar-se num ser leitor, reflexivo-crítico. A relevância do estudo está na necessidade de se fazer cada vez mais presente a leitura na escola, de investir cognitivamente no ensino aprendizagem dos alunos, bem como adquirir e ampliar o prazer pela leitura.

PALVRAS-CHAVE: Ensino. Leitura. Poema. Reflexão.

Considerações Iniciais

Esse estudo tem por finalidade apresentar uma reflexão referente ao poder da leitura em sala de aula de língua materna e toma como possibilidade de trabalho o poema “Retrato” de Cecília Meireles. O nosso objetivo com esse estudo é relacionar o poder transformador da leitura à prática escolar, de modo que ressignifique o olhar leitor do aluno, levando-o a refletir acerca das inúmeras leituras possíveis à luz da literatura, o que nos leva a refletir as palavras como algo a mais a nos dizer do que um simples conjunto de letras, e, sobretudo, é possível ler algo agradável e prazeroso para os alunos em sala de aula, tomando como ponto de partida a valorização pela leitura. Para tanto, nos baseamos nas contribuições de Freire (2006), Monteiro (1991), Oliveira (2010) e tantos outros que nos levam a refletir significativamente acerca do tema abordado.

A escolha do tema se deu pela premissa de se acreditar no poder transformador da leitura, na capacidade de tornar alunos seres leitores reflexivos, capazes de realizar escolhas dentro do texto, escolhas essas responsáveis por meio do sentido das palavras. O trabalho possível com a leitura em sala de aula é amplo, uma vez que, muitos são os gêneros literários a serem estudados, no entanto delimitamos nesse estudo o gênero poema por ter certo apreço pela maioria dos alunos.

A importância do trabalho se dá pela necessidade de introduzir na escola o hábito de leitura, interpretação e discussão do texto literário, para que assim os alunos possam ampliar seus conhecimentos, refletir e transformar-se em leitor ativo. O estudo caminha para diversas direções e toma a leitura poética como foco principal, uma vez que entendemos que a leitura é capaz de ressignificar o olhar leitor dos jovens adolescentes, por meio da literatura, interpretando diferentes abordagens explícitas e implícitas no texto poético.

O trabalho de leitura visa levar o aluno-leitor a ir além do que as palavras apresentam, a analisar que o autor do texto realiza conscientemente algumas escolhas que dizem respeito ao vocabulário (quando é empregada uma palavra e não outra, mesmo sendo sinônima) à organização (a forma pela qual o texto é estruturado), entre outras. Desse modo, o estudo é envolvido pela leitura, interpretação e, conseqüentemente, pela transformação cognitiva e reflexiva desse aluno-leitor. O referido estudo literário é conseqüência da perspectiva freiriana que nos apresenta a relevância da leitura na vida das pessoas de modo a perceberem o mundo e construir o conhecimento sob a ótica da palavra, considerando, a princípio, a bagagem cognitiva que cada um carrega em si.

Leitura do texto poético na escola

Em muitas escolas públicas são encontrados relatos de professores insatisfeitos com a falta de interesse dos alunos pela leitura, e alunos insatisfeitos com as leituras propostas pela escola. Tendo em vista essa dupla realidade nos propomos sugerir um trabalho com um dos gêneros mais apreciados pelos jovens, o poema. Quem é professor, certamente já viu em cadernos de alunos e alunas versos poéticos e a apreciação dos mesmos com esse gênero literário. Paulo Freire (2006) em seus estudos já nos alertava para a necessidade de trabalhar nas escolas a realidade dos alunos, pois é muito fácil aprender por meio daquilo que se gosta. Sendo assim, por que não aprender por meio de poemas?

Se perguntássemos a um aluno de ensino fundamental o que é um poema, certamente boa parte responderia algo relacionado a sua estrutura, o que o diferencia dos demais textos literários. Contudo, se o questionamento fosse relacionado à estilística? Aos recursos expressivos desse gênero? Provavelmente sentiriam certa dificuldade em responder, pois muitas vezes, em sala de aula de língua materna, não levamos nossos alunos a refletirem a palavra, a procurar os significados e até mesmo diferenciar um estilo de outro. Monteiro (1991, p. 44) nos apresenta uma reflexão sobre a expressividade presente nos poemas:

Os recursos expressivos são, pois, variáveis e caracterizam a feição de cada um. Existem os que ostentam grande riqueza no léxico, os que ensejam maior clareza pelo elevado grau de redundância, os que agradam pela sonoridade e os que se singularizam pelo ritmo ou cadência melódica.

É necessário que levemos essa perspectiva para as aulas de língua materna, é necessário que os alunos tenham essa visão e percebam a distinção entre textos literários, que reconheçam não apenas a estrutura, mas a expressividade, os recursos que os caracterizam e distinguem um texto de outro como nos mostra Monteiro em suas palavras.

Um aspecto relevante no que concerne à leitura poética é a emoção. Discutir leitura e não discutir poema é como um vazio a ser preenchido e, muito mais, discutir poesia e não discutir emoção é como manter contato com a palavra arbitrariamente, pois um dos fatores de maior interesse do público leitor jovem é o emotivo presente na linguagem poética e passível de análise estilística, afinal a relação texto-leitor se dá através da sensibilidade do interlocutor.

O nosso estudo tem procurado mostrar a importante relação entre a leitura na escola e o texto poético, de modo que o aluno possa, por meio da literatura, tornar-se leitor reflexivo ativo. Na verdade nós sabemos que a literatura não precisa necessariamente da escola para educar e formar, pois a leitura literária carrega em si uma influência em seus leitores tanto no aspecto linguístico, psicológico, atitudinal, intelectual, enfim. Contudo, como Candido (2002) discute, a prática literária torna-se deveras mais relevante no interior da escola, pois é nela que é possível emparelhar literatura e educação.

É importante ressaltarmos que a literatura e a linguagem poética encaram o mundo de uma forma subjetiva, retratando por meio do eu lírico a camuflagem de uma realidade que necessita ser refletida. Oliveira (2010, p. 41) nos apresenta o quanto a literatura é importante para a criança desde a formação de sua personalidade até os valores da sociedade, ao afirmar que:

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação da sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

Refletindo as palavras de Oliveira ressaltamos a importância e o valor que a literatura tem como poder transformador na vida dos alunos, quando esta é trabalhada de modo a relacionar estreitamente a leitura da palavra com a leitura do mundo, tão discutida por Paulo Freire. A leitura deve ser trabalhada na escola não como forma de castigo ou por obrigação, a leitura deve chegar até nossos alunos como algo prazeroso, que faça sentido dentro de sua realidade ou que tenha afinidade pela obra, pelo gênero que se vai ler e a motivação para a leitura, tão necessária no âmbito escolar, deve estar presente nas aulas de língua materna.

O papel transformador da leitura deve ser encarado pelos alunos, mas muito antes pelos professores. Se eu, professor, pretendo que meus alunos entendam a leitura como algo indispensável à vida, preciso ter “impregnado” em mim essa ideia, preciso antes deles, compreender que sem leitura não conheço, não aprendo, não ensino, não me transformo, não me ressignifico.

A leitura precisa ter um sentido, fazer sentido na vida do aluno, pois por meio dela o ser humano transforma o mundo no qual e se relaciona. A leitura nos permite fundamentar o distanciamento do eu da particularidade que vivencia emoções e criar as condições reflexivas para a produção de um mundo comum, o qual não seja apenas um modo de o sujeito (aluno) sobreviver, mas que tenha sentido, que estabeleça vínculos entre o mundo e o eu.

Interpretação e análise de “Retrato”, de Cecília Meireles

Propomo-nos neste tópico trazer reflexões das possibilidades de analisar o poema “Retrato” de Cecília Meireles em sala de aula. A princípio, como toda boa aula de leitura, é importante que os alunos reflitam sobre o título do poema, instiguem sobre a ideia retratada sem antes conhecer os versos e estrofes, pois no decorrer da leitura os mesmos poderão fazer as associações. Já na primeira estrofe, a ideia do título é evidenciada pela expressividade das palavras, de modo que o eu lírico descreve seu próprio rosto, rosto este que não reconhece mais como seu, podemos identificar essa passagem nos seguintes versos:

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro

Apenas nesses dois versos podemos realizar com nossos alunos algumas interpretações de sentido. O eu lírico é alguém que deve ser apresentado aos alunos como aquele que expressa suas emoções, o sentido dentro do poema e, no caso destes versos, intensifica a ideia do advérbio de negação “não” e pelo pronome demonstrativo “este” dando ideia da passagem no tempo. Ao constatar isso, o eu lírico enfatiza esse poder negativo, colocado na construção do verso seguinte através da anáfora “assim”, dessa forma o professor pode levar o aluno-leitor a perceber uma mudança ocorrida tanto no interior da personalidade “calmo” e “triste” como no exterior “magro” e que a repetição do “Assim [...], assim [...]” enfatiza ainda mais a ideia por trás das palavras.

No tópico anterior deste estudo discutimos a relevância de levar os alunos a refletirem sobre a construção do poema, a escolha que o autor faz de umas palavras em detrimento de outras. No caso da poesia em análise, o professor-mediador pode auxiliar o aluno a refletir, ainda no primeiro verso, a colocação da palavra “rosto”, como uma escolha proposital da autora, uma vez que esta atribui uma carga negativa, rústica, diferentemente da palavra face que está intrinsecamente relacionada à leveza, à beleza, que não é o propósito do poema de Cecília. Na segunda estrofe temos os versos:

Eu não tinha estas mãos sem força.
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

A declamação desses versos certamente daria um toque especial à aula. E se cada aluno lesse um verso? Decerto, eles sentiram toda a melancolia presente na linguagem deste poema. Talvez explicar aos alunos o que significa metonímia tornaria a aula desinteressante, mas mostrar que o eu lírico utiliza uma parte do seu corpo “mãos” para referir-se ao todo, ao seu ser, como se já não tivesse mais forças, fizesse com que os alunos compreendessem melhor o jogo de palavras presente na linguagem poética.

A declamação também permite, por meio do som, que o leitor-ouvinte perceba a entonação de certas letras, como por exemplo, em “paradas”, “frias” e “mortas”, em que há a repetição do “r”, o que chamamos de aliteração, além do “e” que dá ao verso um ritmo mais lento.

Ainda nesta estrofe, os alunos podem refletir sobre os possíveis sentidos da palavra “coração”, já que o eu lírico o descreve relacionando aos seus sentimentos e não ao órgão. Dessa forma, o mostra de uma maneira mais retraída, não mais exposto como vemos no quarto verso desta segunda estrofe “quem nem se mostra”.

Para compreendermos o que está nas entrelinhas é preciso que tomemos os versos por inteiro, que nos debrucemos sobre as palavras, que possamos sentir o que sente o eu lírico e isso só é possível quando se ler com gosto e por prazer. A mediação do professor é essencial no estudo de qualquer texto e, em especial, do poema, que vai muito além da estrutura de versos e estrofes. Ao ler em voz alta os versos da última estrofe da poesia para os alunos:

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:

É possível levar aos alunos a reflexão através do primeiro verso uma certeza implícita por parte do eu lírico, por ter somente agora reconhecido o quanto mudou, mudança essa “simples”, “certa” e “fácil” havendo, inclusive, a repetição da palavra “tão” acompanhada desses adjetivos mostrando a certeza da evolução e o ritmo que antes era lento, agora se faz acelerado, assim como a passagem da vida.

A entonação, as pausas da leitura de um poema são cruciais para a compreensão, para chamar atenção ao que se está lendo e, é de suma importância que haja esses dois aspectos (entonação e pausa) nos últimos versos do poema que diz:

em que espelho ficou perdida
a minha face?

É necessário, a princípio, que o aluno reconheça o questionamento feito pelo eu lírico, que fica desejoso em saber em que momento ele perdeu a sua vitalidade, é importante também que se perceba a conotatividade do poema ao utilizar o termo “espelho” ao se referir ao lugar e “face” ao se referir à sua própria vida. Enfim, é importante que o aluno reconheça a riqueza semântica por trás da linguagem poética.

Considerações Finais

Durante esse artigo apresentamos a importância da leitura em sala de aula de língua materna e, em especial, a leitura poética. Desse modo, este trabalho resulta num compêndio de reflexões e ações transformadoras na vida dos alunos leitores, de modo que o envolvimento com a leitura poética carregada de conhecimentos e significação leva o aluno a transformar-se num ser leitor, reflexivo-crítico, de maneira que a leitura não é vista como uma atividade imposta ou sem um propósito.

Com base nos estudos realizados ressaltamos ainda a tarefa do ato de ler no contexto escolar como ponto principal, tendo em vista a importância da leitura em sala de aula como possibilidade de transformação na vida dos jovens que são o público alvo nesse processo.

Uma simples leitura da poesia de Cecília Meireles, muitas das discussões percorridas neste artigo passariam despercebidas, porém através do estudo dos recursos expressivos da língua, nota-se que a autora do texto poético estudado não faz uso desses recursos por acaso, cada um deles possui um valor que garante a expressividade da poesia. É, portanto, a utilização desses traços que caracteriza o estilo da autora. E, são essas reflexões que precisam estar dentro da sala de aula, que levam o aluno a refletir.

Dessa forma, o estudo aqui realizado constitui de significativa contribuição para vida de leitor dos alunos, uma vez que realizando o trabalho de leitura e o estudo como aqui apresentado, os mesmos tornam-se seres mais atentos, reflexivos e com propósitos de leitura definidos.

O que nos coube neste trabalho foi ressaltar o importante papel que tem a leitura no processo educacional. Afinal, a leitura tem o poder transformador e a capacidade de manter fixado às palavras até os mais desinteressados “leitores”, contudo, é necessário um trabalho diferenciado em sala de aula para que isso aconteça. É possível constatar ainda que a literatura exprime emoções, verdades, embora implícitas, sobre a individualidade humana.

REFERÊNCIAS:

CAGNETI, S.S. **Literaturas em contraponto: novos jeitos de ler.** São Paulo: Paulinas, 2013.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** In: _____. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2006.

MEIRELES, C. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MONTEIRO, J. L. O escopo da estilística. In: **A estilística.** São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: Literatura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
EM PAULO FREIRE: EXPERIÊNCIAS EM QUE ME ENVOLVI
EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

Alzira Alves da Silva
Universidade Veiga de Almeida
Rio de Janeiro/BR

RESUMO

Este texto é fruto de observações realizadas no período de minha atuação como estagiária do curso de Letras, efetuada num Colégio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Durante este período, realizei observações que me levaram a refletir sobre a importância de uma ação pedagógica eficiente no ensino da Linguagem. Percebi o quanto era importante estimular os alunos a buscar o conhecimento. Procurei envolver-me naquele espaço a fim de aprender mais sobre a prática educativa, por desejar ser uma educadora que possa contribuir para a formação de alunos livres, sujeitos pensantes. Passei a investigar, através das inúmeras experiências que ali vivi, como se processa o ensino da Linguagem num Colégio, em que a maioria dos alunos, são oriundos de comunidades carentes. Entendo que a Linguagem está vinculada às práticas de democracia. As experiências me fizeram refletir sobre como eu poderia contribuir, enquanto educadora, para que os meus alunos pensassem criticamente, fossem à luta em busca de libertação, de autonomia. Busquei inspiração em Paulo Freire. Investigador, por excelência e preocupado com relação vigente na sociedade, a de “oprimidos e opressores”, Freire percebeu que no método de educação prescrito até então, o educador era aquele que sabia tudo e o educando era um mero expectador. Nesse tipo de educação colonial e elitista, o alfabetizando era apenas um objeto manipulado pelo poder político, não podendo libertar-se de sua alienação, a qual ele denominou “Educação Bancária”. Com este trabalho pretendo ampliar as discussões sobre a importância do ensino da Linguagem, e trabalhar dialeticamente, a fim de valorizar as ações que incentivam os alunos, instigando-os a buscarem conhecimentos mais profundos.

Palavras-chave: Educação; desenvolvimento; linguagem

Paulo Freire não nasceu professor, como disse, porém, nos seus sonhos na infância e na adolescência sempre se viu encarnado na figura de professor. Brincou tanto de professor, na adolescência, que ao dar as primeiras aulas no chamado “curso de admissão”, no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife, nos anos 40, não conseguia mais distinguir entre o professor do mundo imaginário do professor do mundo real e confessa que era feliz nos dois mundos. Desde menino, Freire tinha um gosto docente, e algumas dúvidas e inquietações que o impulsionavam a prosseguir em sua prática de ensinar. Sendo assim, ouvindo a voz do seu coração, dá a si mesmo a oportunidade de realizar o seu sonho - ser professor. Isto, todavia, não bastava para Paulo Freire. Era preciso reinventar a prática educativa, oferecer um modelo de educação que trouxesse dignidade ao ser humano, em que o homem e a mulher não passassem de apenas ouvintes, mas pudessem dizer a sua própria palavra.

Ao trabalhar com camponeses, no Chile, no Brasil, e em outros países, Freire cria um método de educação, em que o educando não mais se sente objeto, mas gente, pois esta prática educativa é centralizada na sua própria experiência de mundo. Paulo Freire parte das palavras que os educandos já conhecem e vai codificando e descodificando as mesmas, e assim estes se tornam sujeitos do processo.

Professor de Português, apreciador de grandes escritores, como Gilberto Freyre e outros, percebe, em sua práxis educativa, a riqueza de metáforas oriundas do universo vocabular dos camponeses. Ao utilizar a dialogicidade com os alfabetizados, ele valoriza a linguagem sem arestas, sem se importar se está de acordo com as regras gramaticais.

FREIRE (2001) afirma que:

O educador não pode ser insensível à linguagem popular, não ter intimidade com as metáforas, com as parábolas que emanam do povo porque ele se torna ineficiente, ele não precisa renunciar à sua linguagem elitista, mas respeitar e ter compreensão por linguagem diferente, e deve deixar claro para as classes populares que elas precisam aprender o “padrão culto” para usá-lo como instrumento contra as classes dominadoras, aproveitar o conhecimento de mundo dos educandos e aplicá-lo na sua prática educativa, assim, facilitará, o interesse dos alfabetizados na aquisição de conhecimentos provindos de um ensino não autoritário, elitista, distante de seu mundo de experiências.

Numa de minhas observações, pude testemunhar a ação de uma professora de português, que lecionava para uma turma do Primeiro Ano do Ensino Médio. A educadora pediu que a turma fizesse um fichamento de um livro de Evanildo Bechara, e especificou o número de páginas (treze páginas). Os alunos disseram que a atividade era muito difícil, e que nem sabiam o que era fichamento. Quando alguns perguntaram, a professora disse num tom áspero: “...O tempo que vocês estão perdendo no facebook e à toa na internet, vão olhar o que é fichamento”. Em seguida, uma aluna perguntou se fichamento se escreve com x ou ch. A professora, demonstrando irritação, respondeu: “Esta pergunta é tão idiota que eu nem vou responder”. Percebi que a turma ficou apavorada com a postura autoritária, mas ninguém ousava se posicionar contra a atitude da professora. Entendi que, de acordo com os ensinamentos de Paulo Freire, esta educadora não está estimulando o aprendizado da linguagem. Em análise sobre a relação educador-educando, Freire repudia a prática educativa “bancária”, aquela em que o educador faz

“comunicados e os educandos recebem pacientemente e repetem para memorizar os conteúdos vazios e tentam arquivar “mecanicamente”. Nesta forma de ensino, não existe criatividade, nem vida. Apenas o educador, supostamente portador de todo o saber, transmite seus conhecimentos aos que “nada sabem”. Estes, os educandos, continuarão na sua ignorância, pois não são incentivados a descobertas, à consciência crítica, inalienada, porque não tem a sua curiosidade aguçada para através dela alcançar novos caminhos, libertando-se e preparando-se para ser um recriador do mundo. Na educação progressista criada por Paulo Freire não existe a superioridade entre educador e educando, pois todos contribuem no processo do saber, o que torna esta educação humanitária.

O Educador escreve que na linguagem está a ideologia e que mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. Ele mesmo fez algumas intervenções nos livros “Pedagogia do oprimido” e “Educação como Prática da Liberdade”, após receber as cartas das mulheres que o criticavam por se referir apenas aos homens e prometeu solicitar as editoras a superação da sua linguagem machista. Para o educador “não é possível falar-se em democracia e assumir um discurso discriminatório, a relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação processual” (FREIRE, 2001).

No aprendizado da linguagem, o educador que valoriza a perspectiva freireana, precisa levar em consideração o conhecimento de experiência feito, em que o educando já fez na sua leitura de mundo. Para Paulo Freire, o educador não deve desmerecer este saber nem valorizar apenas o seu próprio saber científico, a fim de formar sujeitos críticos. Evita-se, assim, transmitir os conhecimentos de forma mecânica (aquela em que o educador deposita os conhecimentos de forma que estivesse enchendo vasos vazios), e ainda estimula a curiosidade dos educandos para que queiram saber mais. Ele conta que na infância, em sua primeira casa, anteriormente à sua alfabetização, ia fazendo a sua leitura de mundo. O conhecimento que ele obteve nas percepções dos objetos que compunham aquele lugar, e nas experiências com seus irmãos mais velhos e seus pais ele aplicou, mais tarde, aos seus educandos, valorizando o saber feito.

Na primeira aula noturna na qual estagiei, notei que os alunos demonstravam estar muito cansados do trabalho cotidiano. Percebi que a educadora não dialogava com a turma, mas gritava com os educandos e discutia asperamente com os mesmos. Devido a atitude autoritária da educadora que desejava se impor sobre os alunos, não havia entendimento entre ambos. Percebi, após frequentar essa aula por cerca de dois meses, que os embates eram constantes. Após inúmeros conflitos, a professora, que não valorizava os princípios dialógicos de Paulo Freire, foi obrigada a se retirar do colégio antes do término do semestre letivo.

Essa educadora, de acordo com os ensinamentos de Freire, ao invés de assumir posições intolerantes que caracterizam a prática autoritária, deveria trabalhar dialeticamente, para a troca de saberes entre educador e educandos tornando o processo de aprendizagem rico e estimulante. Freire, ao falar de “educação bancária” critica esse tipo de relação. Nela, quase não existe a comunicação entre educador e educando, apenas a voz do educador. Este, usando sua autoridade, transmite os ensinamentos tentando fazer valer os seus conceitos, daquele que detém o saber, e que prejudica o educando porque sem poder dizer a sua própria palavra se subjugava à educação que lhe é imposta.

Um fato que chamava-me a atenção, era que às quartas-feiras, dia destinado às aulas de Português na turma de Educação de Jovens e Adultos, a professora, dividia a lousa em quatro partes e enchia de matéria. Certo dia, os alunos já não estavam mais

aguentando escrever e reclamaram com a professora. Ela respondeu que o seu método de ensino era aquele e não iria mudar. Acredito que isto concorreu para o esvaziamento da turma.

Freire (2001) elucida que:

A intercomunicação faz parte da vida humana, por isso o pensar do educador não pode ser imposto ao educando sem uma consciência crítica, precisa haver dialogicidade, simpatização, para que a educação se estabeleça dentro dos padrões humanitários.

Participei, ainda, de um projeto de uma semana de leitura em que uma professora promoveu com sua turma do Segundo Ano do Ensino Médio. Ela deu total liberdade à turma. Os alunos, no primeiro dia do evento, leram os livros que quiseram, e levaram para casa, os de suas preferências. No quarto dia, houve um debate com a turma. Os alunos consultaram vários livros (de diversos assuntos), leram os textos que mais gostaram para toda a turma. Em seguida, professora sugeriu que escrevessem sobre os livros que escolheram, e esclareceu dúvidas sobre as palavras que eles achavam difíceis. Percebi que ensinava a gramática, mas não deixava de valorizar a linguagem dos alunos. Eles se comunicavam bastante entre si e com a professora. Falavam, questionavam e realizavam suas críticas. Havia abertura ao diálogo. Ela ainda estimulou-os a confeccionar um pôster, com alguns textos que encontraram. Tarefa que foi realizada no quinto dia da atividade, dia em que o pôster foi autografado pela turma, e que também, realizaram uma avaliação conjunta, apontando as dificuldades encontradas e o que eles mais gostaram de realizar. Notei que os alunos realizavam as atividades com prazer e se envolviam cada dia mais no projeto, devido a criatividade da educadora. Percebi, a todo momento, o olhar atento e curioso da professora que parecia estudar os alunos, para conhecê-los melhor, incluindo suas palavras, a forma como se expressavam e seus interesses. Algumas atividades que ocorreram durante aquela semana partiam de palavras trazidas pelos alunos, algumas com significados oriundos das classes populares, que nem a professora conhecia. A educadora não deixou de considerar a linguagem proveniente do saber popular; não se ocupou de ensinar “gramatiquices”, tornando interessantes as aulas. Valorizou, como diz Freire, “a boniteza da expressão, coincidente com a regra gramatical ou não”. Os alunos tinham liberdade para superar a dominação imposta pelo sistema elitista, que exclui a sua linguagem como forma de expressão. Como disse Paulo Freire “Uma das consequências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos se entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança”.

Entendi ser esta professora um exemplo de prática educativa no ensino da Linguagem dentro da perspectiva freireana. Paulo Freire lembra que as suas primeiras tentativas de desafiar e instigar os alunos a que se dessem à prática do desenvolvimento de sua linguagem, oral e escrita ocorreram quando foi convidado por Aluizio Araujo, diretor do Colégio Oswaldo Cruz, para assumir umas turmas de Português do então curso ginásial. Ele estimulava os alunos a escreverem e promovia com a turma a discussão dos textos escritos por eles próprios, formando uma discussão coletiva, onde os alunos participavam com interesse em torno de frases, de retalhos de outros ou de seus próprios trabalhos. Assim a discussão se tornava viva, com a análise dos textos ele explicava questões estéticas, uso da crase, emprego do verbo haver, nestas aulas ele transmitia a sua busca pela boniteza da linguagem, comparando, às vezes, com frases de Gilberto Freyre ou de Lins do Rego. Freire leu vários autores, sempre em busca da boniteza de expressão, e pode estimular os alunos, tornando interessante as suas aulas de gramática agora livre para superar a compreensão colonial. Promovia aos seus alunos uma experiência rica, com a qual desenvolviam a linguagem. Nesse processo não eram ensinadas gramatiquices, que por não fazerem parte da realidade dos alunos, remontam à ideia de algo

estático, parado, as palavras se tornam vazias, sem significação gramática, mas que despertavam o interesse, pela criatividade daquele educador.

Percebi nesse colégio, o trabalho diversificado de um professor de Português e Literatura, que reuniu a turma e pediu que eles escrevessem numa cartolina algumas palavras. Em seguida, sugeriu que os alunos escrevessem o roteiro de um filme a partir das palavras que eles escreveram. Notei que a turma ficou empolgada. Logo um aluno se ofereceu para ser o cinegrafista, e o trabalho foi tomando corpo. Cada um foi formando a história, a partir de sua vivência de mundo, eles mesmos foram juntando pedaços da história de um, completando com a história de outro e assim por diante. A turma começou a ensaiar com entusiasmo. Alguns alunos interpretavam jogador de futebol, vendedor de feira, outros marginais, outros eram vítimas, havia ainda policiais, repórter, entre outros. Eles mesmos se organizavam. Perguntaram-me se poderia interpretar a fotógrafa. Aceitei com prontidão. O professor auxiliava. Ninguém ficava de fora da atividade. Resolveram compor uma música para o filme. Vários se interessaram pela tarefa. Compuseram a música. Para a tarefa de cantar durante filme, eles buscaram em outra turma um colega disposto a cooperar. Não demorou e o filme estava pronto. Colégio inteiro assistiu ao filme. Encantou-me a liberdade que aquele professor ofereceu aos alunos para realizar a atividade e ainda dando todo o apoio que os discentes precisavam para desenvolver suas habilidades.

Freire diversificava e apreciava a linguagem dos educandos, o uso das metáforas, a aplicação da estética e da ética apresentados por pessoas sem nenhum saber dentro dos padrões da língua culta, o encantavam. Ele valorizava o saber provindo da vivência. A boniteza da linguagem dos camponeses levou-o a citar vários exemplos da fala dos seus educandos, em seus livros, como a conversa com uma camponesa que disse: “Quero aprender a ler e escrever para deixar de ser sombra do mundo”.

Um fato ocorrido que merece atenção foi que, nesse ano em que se deu o meu estágio, 2013, houve uma greve de educadores no Rio de Janeiro. Um dia, ao chegar na escola fui informada que alguns professores não lecionariam durante um período indeterminado. Alguns alunos retornavam. Perguntei a uma aluna sobre a sua opinião em relação a mobilização dos educadores. Ela prontamente me respondeu que iria acompanhar os movimentos que se sucederiam porque entendia que a professora estava se empenhando na busca de melhorias para a Educação. A aluna ressaltou que há vários problemas. E citou as apostilas que eles recebiam como um elemento desmotivador para a aprendizagem. Segundo ela, muitos alunos reclamavam dos textos desvinculados das suas necessidades. Informou também, que um grupo de alunos ao tentar dialogar com a direção da escola sobre a obrigação que lhes era imposta de usar o material, ouviu como resposta que o mesmo vinha da Secretaria Estadual de Educação para ser “entregue e utilizado” e que não queria ouvir nenhum tipo de reclamação. De acordo com a aluna, essas obrigações minimizam a autonomia, tanto a dos professores, quanto a dos alunos.

Quanto a isso, FREIRE (2001) afirma que:

Não é possível a educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade, o que ocorre, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores rurais e urbanos reunindo-se para rezar

ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular.

Todos os momentos em que tive o privilégio de ser participante do cotidiano do Colégio, me fizeram refletir sobre o papel do educador enquanto sujeito participativo e de seu importante papel na formação de discentes que busquem o conhecimento com prazer. Desejo, através das experiências que vivenciei, levantar discussões que possam ampliar as reflexões sobre o ensino da Linguagem oral e escrita; possibilitar trocas com outros elementos do processo educativo; e ainda, buscar em Paulo Freire conhecimentos que possam contribuir para melhorar a intervenção do educador e concretizar uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 5ª ed., 2001

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

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 16ª ed., 2009

_____. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Ed. Cortez, 23ª ed, 1989

CIDADE DE DEUS, O AVESSO DO AVESSO:

a experiência como chave do acontecimento na palavra-pólvora de Paulo Lins

André Magri Ribeiro de Melo
Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu
Rio Grande do Norte, Brasil
andre.letraslp@gmail.com

Adriene Souza Bento
Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu
Rio Grande do Norte, Brasil
adriene.souza2907@hotmail.com

RESUMO:

O trabalho em questão tem como escopo a leitura de *Cidade de Deus* (2002), de Paulo Lins. Tem-se como objetivo refletir sobre os espaços ocupados pela história de vida do escritor dentro da obra em questão, buscando investigar o romance contemporâneo na literatura brasileira a partir do conceito de experiência como chave do acontecimento nos itinerários formativos dos sujeitos que a produzem. Fundamenta-se nos trabalhos sobre memória individual e social de Maurice Halbwachs (1990), bem como nas pesquisas sobre experiência e narração de Jorge Larrosa (2006; 2009). Com relação à literatura marginal e periférica no cenário brasileiro, as contribuições de Heloísa Buarque de Hollanda (2014) acrescidas de tantas outras suscitadas ao longo do texto embasam teoricamente nossa proposição de debate. Metodologicamente, levanta-se a problemática envolvendo o texto e o processo de escrita de Paulo Lins, seguindo-se da emergência de hipóteses sobre o tratamento interpretativo do que fora suscitado e das considerações pontuais acerca do que fora refletido. Tem-se como resultados a compreensão de que, no seio da produção literária brasileira contemporânea, em especial no romance, há vínculos fortemente estabelecidos entre as experiências dos escritores e das comunidades que integram coletivamente e os textos que compõem nosso sistema literário. Observa-se que, no caso da literatura periférica e marginal, esta característica acentua-se e é uma das responsáveis pelo pertencimento e empoderamento dos leitores quando se identificam como sujeitos nas tessituras literárias que enredam a realidade com os fios da ficção.

Palavras-Chave: Literatura marginal e periférica. Experiência. Memória. Romance Contemporâneo Brasileiro. Teoria Literária.

CIDADE DE DEUS: o grito dos excluídos

Queremos ser vistos, queremos que olhem a nossa feiura, nossa sujeira, que sintam o nosso bodum em toda parte; que nos observem fazendo nossa comida, dormindo, fodendo, cagando nos lugares bonitos onde os bacanas passeiam ou moram. Dei ordem para os homens não fazerem a barba, para os homens e mulheres e crianças não tomarem banho nos chafarizes, nos chafarizes a gente mijá e caga, temos que feder e enojar como um monte de lixo no meio da rua. E ninguém pede esmola. É preferível a gente roubar do que pedir esmola.

Rubem Fonseca

A citação em epígrafe íntegra o conto “A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro”, de Rubem Fonseca (1994). Trata-se de uma fala do personagem Zé Galinha, morador de rua e presidente da União dos Desabrigados e Descamisados. O discurso do personagem nos vem com a carga do exílio social, da invisibilidade que a marginalização social assegura-lhe veementemente e da revolta diante do silenciamento que lhe é imposto – a ele e aos seus companheiros. Um grito que se projeta na evidência clara dessa população, das gentes feias que exalam o odor da metrópole tenaz. A palavra que corrói, que cheira mal, que incomoda e causa náuseas. A palavra-pólvora, sobre a qual desvelaremos alguns apontamentos.

Espaço vivo de leitura e estudo neste projeto, o romance Cidade de Deus (1997), de Paulo Lins, compõe um dos quadros mais representativos da literatura brasileira na contemporaneidade: as produções literárias marginais e periféricas. Nesta pesquisa, pretendemos estabelecer um diálogo com a crítica pós-colonial e pós-moderna, tendo como finalidade meditar sobre importantes questões relacionadas à apreciação da narrativa de Lins, na qual a mensagem textual se encontra demasiadamente próxima a ocorrências fatuais amplamente reconhecidas dentro de um campo social determinado.

Ao pensarmos em Cidade de Deus como o “avesso do avesso”, retomando a expressão utilizada por Caetano Veloso na canção Sampa, conclamamos à reflexão em torno do valor das experiências de vida dos sujeitos, inclusive o próprio Paulo Lins, como chave do acontecimento. Do universo semântico musical, a chave indica ao músico como ler o pentagrama. Aqui tomamos a aliada ao acontecimento na narrativa contemporânea brasileira, que tem como espaço de nascimento a palavra-pólvora do romance marginal e periférico, a “fala-bala” que a Tia Poesia nos convida a perceber. Em outras palavras, ler e analisar Cidade de Deus não apenas enquanto obra literária, mas, aliada ao seu potencial literário, edificar planos de reflexão que considerem, por exemplo, que condições implicaram sua escrita e a recepção dos públicos leitores. Ou mais: como a ideia de experiência de vida interpela e deixa-se interpelar pela de palavra-pólvora no seio da literatura brasileira atualmente, mais especificamente no âmbito periférico e marginal.

O fenômeno da “literatura marginal”, produzida nas duas últimas décadas por autores da periferia das grandes cidades brasileiras, sobretudo São Paulo, tem merecido a atenção da mídia e da crítica especializada. Contudo, para Oliveira (2011), o fenômeno não importa apenas como “notícia” ou “objeto de estudo”. Entendemos, pois, que seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas

acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade. Diante do quadro que nos propomos a discutir aqui, ou seja, a cultura como exemplo de resistência e produção de sentido no mundo contemporâneo, a literatura também mostra mudanças estruturais que envolvem sua criação e de divulgação. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda (2014), a própria noção de literatura passa, na contemporaneidade, a repensar seus parâmetros e até mesmo sua função social.

Frente a este tempo de relações líquidas e de ressignificação dos parâmetros, conceitos e funções do texto literário deparamo-nos com *Cidade de Deus* (1997), romance que oculta um projeto social e literário que propõe a articulação da favela carioca em sua evolução histórica, social e cultural. Ao relatar um universo de pobreza e exclusão social por meio de um discurso marcadamente denunciativo, Paulo Lins assume uma postura narrativa semelhante àquela empregada pelo gênero testemunhal convencional, que teve sua expansão na América Latina após os anos 1960, e que Beverley (2004) caracteriza como uma representação intermediada de existências tradicionalmente estigmatizadas que se dirigem a uma inteligência intelectual com o propósito de incitar visibilidade.

Percebendo traços dos testemunhos na narrativa marginal de Paulo Lins, há que se registrar que seja qual for o veículo pelo qual tomam forma, tais representações comumente registram a presença de uma voz narrativa que coloca em evidência sua própria vida como foco de uma experiência opressiva e geralmente violenta, visando, em última instância, ao benefício de uma coletividade particular através da exemplificação pessoal (Achugar, 1992; Beverley, 2004). Por meio da exposição de uma série de subjetividades atuando e reagindo de modo confluyente, Lins configura um discurso que desafia o ímpeto romancista inicial de *Cidade de Deus*, pois a qualidade testemunhal das narrativas tangenciais que se encontram ao longo do texto denota a politização do discurso fictício perto do campo de uma realidade experimentada e vivida cotidianamente. Barros (2012, p. 136) afirma, por sua vez, que “a escritura de Lins oscila entre a tonalidade enunciativa/descritiva e a memorial/testemunhal”. Trata-se, então, de uma linha tênue que é construída entre a prosa realista baseada em dados fatuais difundidos pela mídia e a subjetividade digressiva contida nas histórias dos personagens que habitam o universo favelado.

Os problemas que objetivamos discutir nesta pesquisa centram-se, pois, em três aspectos principais: (a) qual o valor da experiência de vida dos sujeitos da periferia na construção da narrativa marginal de Paulo Lins, incluindo-se aí o próprio escritor?; (b) quais as relações entre história, memória e experiência na periferia do RJ que são deflagradas pela linguagem que Paulo Lins utiliza no romance, que aqui optamos pela definição de palavra-pólvora, aquela que corrói e se despe ao máximo, ficando apenas a realidade – nua, crua e sorrindo morta?; e (c) discutir os desafios da teoria literária na contemporaneidade frente a obras como *Cidade de Deus*, que não cabem nas análises e estudos vinculados, exclusivamente, ao texto literário, mas precisam considerar e legitimar contextos, pessoas, experiências humanas que estão intimamente imbricadas ao romance marginal dos escritores periféricos brasileiros, um dos cerne mais evidentes da literatura contemporânea nacional.

O valor da experiência é tomado aqui no sentido larrosiano, que a considera como aquilo que não éramos e, então, passamos a ser. Não de maneira desvinculada do real, ou de forma automática. A experiência é entendida aqui como as situações que vivenciamos e nos marcam de alguma forma extremamente significativa, seja por seu potencial destrutivo ou refigurador. Refletir sobre o papel da experiência dos sujeitos no romance de Paulo Lins é se dispor a compreender a obra em sua integralidade – por mais que todo exercício de leitura seja inacabado e, assim, inconcluso. Levando em consideração que experiência pressupõe

acontecimento, quando olhamos para Cidade de Deus do ponto de vista que destitui a hegemonia do texto literário em detrimento de diversas condições que o antecedem, o interpelam e o sucedem, construímos uma interpretação: a de que o romance de Lins é um acontecimento ímpar na literatura brasileira, pautado na vida de sujeitos marginalizados socialmente numa região periférica do RJ, que precisa ser lido para além das suas páginas escritas – a vida, como declarou o próprio Paulo Lins, não pode ser explicada, escrita por completo, a realidade é muito para tão pouco.

História e memória aliam-se à perspectiva da experiência, já que sendo ela um acontecimento que significa, ressignifica e refigura nossas histórias de vida, numa premissa ricoeuriana, precisamos compreender suas relações e atentar à relevância da memória dos outros e do próprio escritor na construção de uma narrativa que navega entre as águas do testemunhal e do ficcional sem, necessariamente, se definir claramente em nenhuma delas, mas abrindo à amplitude da pesquisa e do pensamento as possibilidades de leitura, estudo e análise do romance. Ecléa Bosi, estudiosa da memória, declarou sua correlação indissociável com o fator social, sendo a memória mesma perpassada por este estofado. A experiência de quem escreve e daqueles sobre quem se escreve é memória coletiva e individual. Portanto, chave do acontecimento.

De acordo com Oliveira (2012, p. 33), “os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário”. Dessa perspectiva, marcamos a terceira margem da problemática que intentamos instaurar em torno de Cidade de Deus. As novas configurações literárias que vêm com a literatura contemporânea brasileira, especificamente com o romance marginal e periférico, demandam novos horizontes e, com certeza, novos jeitos de caminhar no que se refere à teoria literária. Os padrões e as normatizações comuns ao romance tradicional ou ao cânone literário não dão conta das discussões que são travadas nos tempos atuais. Os desafios políticos, sociais e culturais do século XXI esperam, no mínimo, a compreensão de que somos sujeitos em processo de mudança contínua e, por isso, precisamos exercitar a reinvenção de si e dos conceitos que carregamos conosco. A teoria literária, na mesma ótica, também precisa discutir e discutir-se a partir dos novos olhares que a literatura tem nos oferecido sobre o mundo. Neste caso, sobre um mundo que é conhecido, mas não sabido; concreto, mas invisibilizado; de carne, osso e sangue, mas tratado como matéria inumana. A periferia e os marginalizados estão na literatura brasileira no que de mais tradicional ela nos oferece. Por outro lado, o dizer dos próprios marginalizados na literatura é recente – a própria voz sempre esteve “representada” e não legitimada como tal.

ACONTECEMO-NOS: a experiência em evidência

Em entrevista acerca da estética da marginalidade (2013), Paulo Lins destaca que a marginalidade começa quando termina a escravidão, evidenciando que isto é histórico e pouco se discute. De fato. A noção de marginalidade encontra-se por vezes diluída em outros conceitos e sua demarcação assume outras conotações. Cidade de Deus destaca não apenas a voz de um marginalizado da periferia carioca – ao menos, por boa parte de sua vida – mas garante possibilidades ímpares na história da literatura brasileira de que os favelados possam falar do seu próprio lugar e com sua própria voz, que localiza coletividades, mas não se insere na lógica da representatividade esvaziada da experiência, dos acontecimentos, das palavras que são vivenciadas e narradas pelos próprios sujeitos que as têm como um cotidiano, que não é todo igual, mas é real.

Apresentamos como hipóteses que podem operar discursivamente frente aos problemas que levantamos, cinco posicionamentos que são construídos a partir da ideia de Cidade de Deus como acontecimento na literatura brasileira, defendida e difundida por Schwarz, bem como da estética marginal discutida por Heloísa Buarque de Hollanda, e das intersecções estabelecidas por Antonio Candido entre literatura e sociedade. Esses parâmetros nos põem diante da marginalidade e da periferia como vida, como espaço de pessoas que têm voz e não precisam de porta-voz. Podem legitimar-se a si mesmas. É, indispensável, pois, discutir a questão dos novos papéis do intermediário na literatura contemporânea brasileira. Ao invés de interpretar demandas e traduzir diretamente culturas devemos, como defende Heloísa Buarque, exercer o papel de negociadores que possam relativizar nossos espaços de fala, que ainda são arraigados pela tradição academicista. Há que se reconhecer e legitimar outras vozes que começam a surgir com satisfatória agressividade e alto poder de interpelação, tendo como exemplo a narrativa marginal-periférica de Lins.

Outro aspecto que é preciso ser considerado no debate, e que perpassa nossa proposta de pesquisa em literatura brasileira a partir dos auspícios contemporâneos, é a necessidade corrente de repensar radicalmente as distinções que são estabelecidas entre cultura erudita e cultura popular. Os estudos culturais têm apontado para os perigos e incoerências de uma postura elitista e sectária ao discutir cultura. Não se pode falar cultura desconsiderando as pessoas. Há sujeitos, histórias, memórias e, principalmente, experiências que perpassam aquilo que elencamos como “baixa” ou “alta” cultura. Em relação à literatura, a mesma discussão precisa ser intensificada, tendo como cerne o que diz e o que não diz a teoria literária a respeito das manifestações populares de escrita literária. A literatura sai dos grandes salões nobres e chega ao morro, espaço onde jamais pensou estar, onde só havia espaço para o samba, cultos religiosos e capoeira. As discussões têm se acalorado e o povo tem se unido em coro na luta por seus direitos, afinal “agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve” (FERRÉZ, 2005, p. 9). Apartados pelo abismo que põe o cânone num ponto e as obras emergentes – principalmente as marginais e periféricas – noutro, o desafio de conclamar teoria literária e experiência de vida e leitura dos sujeitos estará mais distante do que propomos.

Esta questão aponta para a imprescindibilidade de ficarmos atentos à tão inevitável hibridização de gêneros artísticos, mídias e suportes, levando-nos à percepção de que os padrões culturais e modelos sociais encontram-se em constante estado de modificação e adaptação, cobrando de cada um de nós flexibilidade, abertura e disposição ao diálogo que muito mais se propõe a aliar do que a repelir as diferentes produções literárias ao longo dos tempos, por exemplo. Neste contexto, cabe-nos recordar a relevância da autoria e da autenticidade tal como a conhecemos, formatada pelo período moderno, conclamando novos parâmetros que possam auxiliar as discussões a partir de perspectivas pós-modernas e pós-coloniais nos estudos literários contemporâneos.

Por fim, pensar a noção de saber compartilhado e ficar disponível para as novas formas de autoria colaborativa que estão surgindo é essencial e nos leva ao encontro, novamente, do real papel de uma discussão sobre Cidade de Deus que tenha como ponto máximo o papel das experiências de vida na construção de uma narrativa contemporânea que legitima as populações negras, pobres, marginalizadas, sob o julgo intransigente e opressor das mais nefastas formas de preconceito e de cerceamento social que assolam nossa sociedade. Pensar no valor dos saberes compartilhados e na ideia do romance de Paulo Lins representar o caráter colaborativo da literatura, se partirmos do pressuposto que nos aponta uma aliança entre a voz de

Lins e de todos aqueles que figuram em sua narrativa ou que de alguma forma cruzam experiências e acontecimentos que não são necessariamente idênticos, mas interagem num contexto social determinado.

Quando pensamos na experiência como elo forte no romance Cidade de Deus estamos pensando inevitavelmente no seu contexto de produção, na sua recepção e no conteúdo humano que está impetrado em cada uma das três grandes histórias e momentos que se encontram com a história da Cidade de Deus carioca. Há mais da vida na ficção do que imaginamos, e com relação a Paulo Lins – por mais fluida que pareça ser essa relação testemunhal-ficcional – vestígios evidentes da realidade saltam aos nossos olhos. A experiência, assim como a memória, implica o ser social do homem, defendeu Maurice Halbwachs (1990).

SE NÃO NÓS, QUEM? SE NÃO AGORA, QUANDO?

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Paulo Freire

Enunciar-se para enunciar o mundo. Como na epígrafe freireana, defendemos aqui o ato de pronunciar-se como preâmbulo maior de humanização dos sujeitos, espaço fértil e propenso à modificação, à reflexão. Tal qual Paulo Freire atesta, colocamos também na condição de seres em constante formação e, portanto, continuamente em processo de (trans)formação. Aqui, então, tomamos o mesmo caminho: da percepção nossa, da percepção do outro.

Seria verdadeiramente complexo iniciar uma justificativa coerente com as reais motivações desta proposta de pesquisa sem remeter-me a Paulo Freire. Figura emblemática na educação brasileira, as leituras da sua obra têm marcado importantes momentos da minha trajetória: como estudante, como educador. Minha primeira leitura do romance Cidade de Deus ocorreu em 2008, nas aulas de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio. Uma leitura verdadeiramente inesquecível pela força com a qual golpeou minha suave e pouco densa história de leitor até ali. Num momento extremamente relevante da minha vida, que é a transição da licenciatura para uma possível pós-graduação, escolho o romance de Paulo Lins não apenas pela força com a qual me atingiu, mas pelo romance representar um acontecimento na minha trajetória e, portanto, uma experiência. Escolho Cidade de Deus porque a primeira leitura já anunciava: “A palavra nasce no pensamento, desprende-se dos lábios adquirindo alma nos ouvidos, e às vezes essa magia sonora não salta à boca porque é engolida a seco” (LINS, 2002, p. 21).

Como nordestino que morou boa parte da vida no sertão potiguar, vindo após os 17 anos para a cidade (tão interiorana quanto o sertão), de origem pobre e negro, os silenciamentos sociais sempre estiveram muito bem presentes nos meus caminhos atestando a força da sua opressão. Lutar para que minha voz se tornasse audível em meio a contextos tão adversos constitui minha história. Na educação, a percepção de um espaço que, mesmo passível das mesmas opressões, poderia me proporcionar a

legitimação das minhas identidades e do meu repúdio ao que ali sempre esteve – tão estático, tão presente, tão padronizadamente perverso: imposições. Destaco esses pontos porque discutir um romance marginal, que opera nos preâmbulos da periferia e da sua gente, é mais que uma experiência acadêmica, pois se configura, para mim, como o estudo da minha própria condição ao longo da vida. Numa outra “periferia”, com outros tipos de “bala” e com silenciamentos tão perversos quanto os narrados por Paulo Lins. Propor uma análise mais apurada sobre Cidade de Deus é oportunizar a mim espaços de formação humana e intelectual para melhor compreender minha própria história, sensibilizar-me diante de outras e evocar com mais força e clareza meus papéis no que concerne à transformação da realidade que componho.

Do ponto de vista acadêmico, esta proposta de pesquisa se configura como essencial à comunidade científica e intelectual pelo diálogo que propõe entre os estudos da experiência e da memória e a teoria literária. É papel da universidade reinventar-se e avaliar continuamente suas contribuições à sociedade, às pessoas. É concebível, mas talvez não seja o ideal, ler Cidade de Deus despidendo-se das figuras e das narrativas que o compõem. Uma obra não nasce como obra, senão se constrói a partir das experiências do autor, que não são apenas dele, mas construídas nas coletividades. Discutir a literatura contemporânea brasileira, em especial a literatura marginal e periférica, ainda é extremamente necessário porque os favelados ainda continuam sendo colocados à margem, continuam à disposição da nossa indisposição, continuam lutando e morrendo diariamente pelo não apagamento, pela não subalternização, pela não (completa) invisibilização. A academia brasileira precisa assumir com mais veemência sua função social, e creio que a literatura é um dos caminhos mais capazes de guiar essa transformação que é processual. E se pode tanto a literatura pelos oprimidos, o que dizer da literatura produzida especificamente por eles e retratando suas histórias, suas ficções, suas experiências?

As contribuições sociais amplificam-se. Pesquisas vinculadas aos estudos culturais, à literatura popular (marginal/periférica) e às questões vinculadas à memória e à experiência dos sujeitos têm ganhado espaço na universidade brasileira, tendo em vista as devolutivas que oferece à sociedade. Não como entrega de resultados, senão como reflexões sérias e engajadas no sentido de promover o debate sobre problemas que afligem determinadas populações e grupos no país. Este projeto de pesquisa, além dos contributos para a pesquisa acadêmica, está intimamente vinculado à valorização das vozes marginalizadas, dos espaços periféricos, da população negra brasileira. Discutir Cidade de Deus é valorizar a experiência das histórias que lá se cruzam, na ficção ou na realidade, retornando à sociedade possibilidades de transformação. De novos enunciados, enunciados, enunciações.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Sandro R. Cidade de Deus: entre o testemunho e a ficção. **Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea**. nº 40, jul/dez. 2012, p. 135-149.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: **Arte e técnica**, magia e política. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. 255 p.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 395 p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Trad. Mariza Côrrea. São Paulo: Papyrus, 1996. 224 p.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 84-102, 2000.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. **Belo Horizonte**: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 2000.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.

COSTA, Vilma. A Cidade é de Deus ou do Diabo? O RJ em Cidade de Deus. **Revista Rio de Janeiro**. Nº 20-21. Jan-dez, 2007, pág. 215-225

CRUZ, Aldécio de Sousa. **Narrativas Contemporâneas da Violência**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tese de doutoramento, 2009.

DE MAN, Paul. **A resistência à teoria**. Trad. Teresa Louro Perez. Lisboa: Edições 70, 1989. 156 p.

FERRÉZ. **Literatura marginal**: talentos da escrita periférica. São Paulo: Agir, 2005. 132 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Literatura Marginal**. Acesso em 12 de outubro de 2014, 22h23min. In: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/literatura-marginal/>

LARROSA, Jorge. Sobre la experiência. **Aloma**: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, Barcelona, 2006 , p. 87-112.

LARROSA, Jorge. **Experiencia, educacion y alteridad**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LINS, Paulo. **Paulo Lins e a estética da marginalidade**. Entrevista. Acesso em 12 de outubro de 2014, 22h23min. In:<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/literatura-marginal/>

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

OLIVEIRA, Rejanne Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria. Ipotesi. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, Especial, 2011, pág. 31-39.

OTSUKA, Edu Teruki. **Era no tempo do rei: a dimensão sóbria da malandragem e a atualidade das Memórias de um sargento de milícias**. Universidade de São Paulo, tese de doutoramento.

QUITÉRIO, César Takemoto. **Cidade de Deus em perspectiva: uma análise do romance de Cidade de Deus**. Universidade de São Paulo, dissertação de mestrado, 2012.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**: três tomos. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

_____. Temps et Récit. Paris: Seuil, 1983.

SCHWARZ, Roberto. **Os pobres da literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 246 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. Difel: Rio de Janeiro, 2009.

A CONVERSAÇÃO NA INTERNET VIA WHATSAPP: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

CLOACIR GOMES DANTAS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Brasil
cloacir45@hotmail.com

FERNANDO RODRIGUES DA SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Brasil
fernando.rodrigues31@gmail.com

MARIA ANGELA LIMA ASSUNÇÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Brasil
profangelaassuncao@gmail.com

MARIA JOSÉ FERNANDES DA SILVA ARAÚJO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Brasil
masefernandes@hotmail.com

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo relatar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando o aplicativo WhatsApp. A metodologia selecionada - sequência didática - sugere estratégias de construção do texto de conversação na internet, as quais proporcionam aos estudantes uma forma interessante e atrativa de trabalhar com esse gênero, favorecendo, assim, o desenvolvimento das habilidades de produção textual, neste caso o texto “falado” por escrito, além de estimular nos estudantes a atividade leitora. O referido estudo encontra-se fundamentado principalmente no texto de Hilgert (2000) - A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet - além das contribuições de Bakhtin (2011) [1992], Lévy (1999), Freire, (1979; 1981; 2000), Prensky (2001), Miller (2012), Marcuschi (2008), Koch; Elias (2010), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) [2000], Rojo (2014), dentre outros que abordam questões referentes à linguística textual, às tecnologias digitais de informação e comunicação, à educação, aos gêneros textuais e sua aplicação em sala de aula. Por se tratar de uma proposta recentemente elaborada, cuja execução acontecerá no ano letivo de 2015, ainda não se tem resultados concretos, porém acredita-se na sua potencialidade diante do interesse dos nossos educandos pelas TDICs. Destaca-se também o papel do professor, enquanto motivador/moderador auxiliando a turma no estabelecimento de regras claras para o uso adequado dos dispositivos/aplicativos utilizados, privilegiando a interação entre os participantes. Espera-se ainda contribuir para a efetivação do letramento digital dos estudantes, cumprindo assim o verdadeiro papel da escola, que é formar cidadãos críticos e participativos, sabedores de sua função na sociedade.

Palavras-chave: Linguagem. Gêneros textuais. TDICs.

Introdução

As aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar momentos de grande aprendizagem aos alunos, em todos os níveis de ensino, uma vez que a escola é o espaço mais adequado para o estudante se apropriar dos saberes relacionados à língua, tanto na modalidade escrita, quanto na oral. E para haver um bom desenvolvimento dessas habilidades, as quais envolvem principalmente leitura e escrita, faz-se necessário que sejam desenvolvidas atividades com base em textos, os quais se configuram sempre em gêneros.

Contudo, não é sempre que o professor consegue alcançar os objetivos propostos para as aulas, fazendo com que os alunos aprendam de maneira satisfatória. Em diversas vezes, o insucesso ocorre porque o aluno não encontra no ambiente da sala de aula um espaço atrativo, onde o mesmo sinta vontade de estar e satisfação ao realizar as atividades. Situações como essa são bastante comuns e fazem com que os alunos fiquem cada vez mais distanciados da escola, ou pior, enxerguem essa instituição como algo muito distante de sua realidade social.

Para que problemas dessa natureza sejam amenizados, é preciso o professor elaborar estratégias de ensino que estejam ancoradas às vivências e necessidades dos alunos, de maneira que os mesmos encontrem sentido nas atividades a serem realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa. Dessa forma, o olhar do professor deve estar voltado, entre outros fatores, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), uma vez que essas ferramentas fazem parte da vida dos estudantes, em maior ou menor grau.

Com base em tal reflexão, este trabalho tem como objetivo relatar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a ser realizada nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando, através de dispositivos móveis, o aplicativo WhatsApp. A discussão em tela sugere estratégias de construção do texto de conversação na internet, as quais proporcionam aos estudantes uma forma interessante e atrativa de trabalhar com esse gênero, favorecendo, assim, o desenvolvimento das habilidades de produção textual, neste caso o texto “falado” por escrito, além de estimular a atividade leitora.

O projeto será viabilizado mediante a elaboração de uma Sequência Didática (SD) (com realização prevista para um dos bimestres do ano letivo de 2015) e terá como público alvo estudantes do Ensino Fundamental II, mais precisamente turmas de 8º e 9º anos de escolas da rede pública de ensino do RN, localizadas nas cidades de Currais Novos, São João do Sabugi, Lagoa Nova e Santana do Matos. As atividades serão direcionadas e orientadas pelos professores das turmas em questão. Essa proposta também poderá ser aplicada em escolas da rede privada de ensino.

O presente estudo encontra-se fundamentado principalmente no texto de Hilgert (2000) - A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet - o qual faz uma abordagem das conversações (texto falado por escrito) através de um canal eletrônico, o computador no qual o autor relata como se dá essa construção a partir de análises realizadas em ambiente virtual em chats online. Para a realização desta atividade, decidimos por fazer uma adaptação do conteúdo do texto estudado para uma versão mais atual desses canais de comunicação, neste caso, o smartphone, através do aplicativo citado.

Para tanto, além da base teórica já citada (HILGERT, 2006), foram tomados também como aporte os autores: Bakhtin (2011) [1992], Lévy (1999), Freire, (1979; 1981; 2000), Prensky (2001), Miller (2012), Marcuschi (2008), Koch; Elias (2010), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) [2000], Rojo (2014), dentre outros.

Inicialmente, o texto apresenta conteúdo introdutório, mostrando, de forma abrangente, a natureza do trabalho e a forma como o mesmo se organiza, seguido do aporte teórico, onde é realizada uma discussão acerca da importância de um trabalho pedagógico que leve em conta a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os gêneros textuais, assim como as implicações dessa nova maneira de conduzir as aulas de Língua Portuguesa para o processo de aprendizagem. A fundamentação teórica também contempla a contribuição da escola para o letramento digital dos alunos, enfatizando a importância de abrir espaço para o trabalho com as diferentes ferramentas tecnológicas tão necessárias aos cidadãos em sua vida diária, destacando a necessidade de incluir o letramento digital em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na sequência, expõe-se a aplicação prática a qual se configura como projeto de intervenção pedagógica. Nesse tópico, discute-se, tendo por base um guia publicado pela Unesco, sobre a implantação de tecnologias móveis em salas de aula, no intuito de integrá-las aos objetivos pedagógicos. Dando continuidade, o texto mostra a metodologia utilizada no trabalho em foco, detalhando todas as etapas (momentos) da proposta a serem desenvolvidas e, por último, as considerações às quais chegaram os autores até o presente momento, considerando especialmente que este trabalho propõe uma atividade didático-pedagógica que ainda será posta em prática, não sendo possível ainda a realização de uma análise apurada dos dados.

Aporte teórico

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Gêneros Textuais

A escola do Século XXI não pode ficar alheia à realidade na qual se insere, onde as TDICs exercem uma grande influência na maneira de viver das pessoas e, conseqüentemente, requer mudanças nos modos de ensinar e aprender. A maioria dos alunos matriculados nas instituições de ensino pertence à chamada geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001) que utiliza diferentes recursos tecnológicos em suas interações diárias e muitas vezes a metodologia utilizada nas aulas não atende às exigências desse público, gerando o desinteresse pelas atividades escolares. Sendo assim, os professores precisam rever suas práticas e incluir novas formas de aprender mediadas pelas TDICs. Esse termo, segundo Carlos Alberto Afonso, representa melhor a realidade de uso das ferramentas tecnológicas no século atual. O autor esclarece que a sigla “TICs, ou Tecnologias de Informação e Comunicação [...] deveria ser TDICs, porque tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX.” (AFONSO, 2002, p. 169). (grifos do autor).

No entanto, não se trata de “usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e sobretudo os papéis de professor e aluno” como esclarece (LÉVY, 1999, p. 172). O uso crítico e reflexivo dos recursos tecnológicos que proporcione a troca de conhecimentos entre os alunos, a construção de um aprendizado contínuo

e de forma autônoma é o que vai determinar a sua contribuição para o fazer pedagógico. Do contrário, estarão apenas reproduzindo modelos tradicionais, como afirma Grané (2011, p. 67): “Em muitos casos as tecnologias na escola tiveram um papel curricularizador de modelos tradicionais de ensino, quando na realidade poderiam ser um elemento revolucionário”.

Observa-se, nesse cenário, uma prática do ensino de línguas (na modalidade oral ou escrita) dissociada da realidade, o que tem contribuído para o fracasso escolar de muitos estudantes. Embora muitos teóricos e estudiosos da linguística apontem o trabalho com os gêneros textuais como uma forma de ressignificar o ensino, a escola continua distante dessa prática, contribuindo assim para o desinteresse dos estudantes pelas atividades propostas nessa instituição de ensino que nada têm em comum com as práticas vivenciadas no convívio social dos educandos.

Percebe-se aí a necessidade de mudança nos paradigmas então vigentes, embora haja uma resistência frente às novas práticas em virtude das dificuldades que surgem no âmbito educacional, originárias do próprio sistema educativo, ou geradas no contexto de sala de aula. No entanto, se a principal meta da educação é lutar pela cidadania, não se pode fugir dessa realidade. O educador Paulo Freire, apesar de focalizar com mais intensidade a educação de jovens e adultos, generaliza essa necessidade quando afirma que a mudança é “uma exigência fundamental, um ponto de partida sem o qual nada é possível e que se coloca não apenas à educação de adultos, mas à educação em geral. [...] Refiro-me à constatação de que mudar é difícil mas é possível”. (FREIRE, 2000, p. 42). (grifos do autor).

Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos dão conta da pouca ou nenhuma ênfase dada à oralidade nas escolas, o que tem gerado inquietação entre os estudiosos da área da linguística, dada a relevância dessa modalidade textual. Maciel (2014) expressa essa preocupação ao questionar o ensino da oralidade na escola, lembrando que o currículo escolar não tem priorizado esse eixo didático sob o pretexto de “formar sujeitos competentes no uso da leitura e da escrita” (MACIEL, 2014, p. 8). A autora alerta para a relação de proximidade entre fala e escrita, norteadas pelo contínuo tipológico de gêneros textuais.

A teoria bakhtiniana, apoiada na concepção dialógica da língua, ressalta a importância dos gêneros textuais enquanto instrumentos comunicativos com propósitos específicos na interação humana (BAKHTIN, 2011[1992]) e nessa perspectiva inserem-se os gêneros emergentes na mídia eletrônica (em especial os chats em suas diversas modalidades) como mediadores das relações interpessoais já que as interações dão-se entre os indivíduos reais, embora suas relações aconteçam no mundo virtual. (MARCUSCHI, 2008). É importante lembrar que esses ambientes constituem espaços onde a língua é utilizada em situações concretas.

Pode-se afirmar que o gênero chat, visto sob a concepção freireana de diálogo, é um excelente recurso para auxiliar os estudantes a organizarem reflexivamente o pensamento, visto que esse espaço lhes permite um posicionamento crítico diante das questões discutidas. Segundo o autor essa organização reflexiva só será possível através de um “método ativo, dialogal e participante”. (FREIRE, 1979, p. 39)

Outro aspecto a considerar no estudo desses gêneros é que eles representam “um contínuo” entre fala e escrita, conforme observa Marcuschi (2008, p. 203) em consonância com Gaston Hilgert que os correlaciona dentro do ambiente digital identificando

“o contínuo em que se distribuem os gêneros de textos escritos” (HILGERT, 2000, p. 52). Koch e Elias (2010) também situam fala e escrita como modalidades em um continuum, e asseguram que o texto enquanto evento comunicativo surge de um processo interacional.

As pesquisas voltadas para os gêneros textuais vêm se expandindo desde o surgimento da Linguística Textual, na década de 60, e vem se ampliando também no domínio da mídia virtual, em decorrência do aparecimento dos gêneros emergentes no contexto digital. Com o aprimoramento da tecnologia surgem novas práticas sociais de interação, o que provoca inovações no uso dos gêneros textuais já existentes. Por exemplo, o chat produzido em ambiente digital é uma variação da conversação face a face, o que Marcuschi (2008) denomina de transmutação, ou seja, uma situação de mudança de gênero. Araújo (2005) refere-se ao bate-papo digital como um gênero eletrônico que exemplifica a transmutação da conversa cotidiana para a WEB.

Contribuição da escola para o letramento digital dos alunos

A expressiva utilização das TDICs para a realização de diferentes tarefas tem causado constantes mudanças nas atividades domésticas, profissionais e estudantis das pessoas na sociedade atual. Essas modificações interferem diretamente no uso da linguagem e tem sido motivo de pesquisas que buscam compreender essas mudanças e suas consequências nas práticas sociais.

Dentre as várias definições dadas a esse termo, Area Moreira (2012, p. 11) o define como “ferramentas tecnológicas para a elaboração, armazenamento e difusão digitalizada de informação baseadas na utilização de redes de telecomunicação multimídia”, embora utilize a terminologia TICs.

É dever da escola promover o letramento digital dos estudantes a fim de que não se estabeleça e/ou se fortaleça a visão distorcida de tecnologia na comunidade escolar, e que os recursos tecnológicos não sejam percebidos como empecilhos para o bom desempenho dos educandos, mas sejam incorporados nas ações cotidianas, envolvendo seus usuários de maneira crítica e responsável. Freire (1981, p. 68) afirma que a tecnologia é “uma das grandes expressões da criatividade humana [...] e vista criticamente [...] não é senão a expressão natural do processo criador em que seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com melhor transformam o mundo.”

As diferentes ferramentas tecnológicas utilizadas com as mais diversas finalidades no dia a dia (internet, computadores, smartphones, celulares, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) exigem de seus usuários certas habilidades para manuseá-las, o que requer um novo tipo de letramento denominado pelos estudiosos como letramento digital que de acordo com Xavier (2002, p. 2)

implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Esse tipo de letramento surgiu da necessidade de utilização das tecnologias de comunicação eletrônicas e acontece em ambientes virtuais, possibilitando a leitura, a escrita a interpretação e a interação mediada pelas TDICs. São muitas as ações diárias que exigem habilidades específicas para operar as ferramentas que permitem a prática de atividades diversificadas como acessar a internet para realizar pesquisas, efetuar pagamentos, interagir com outras pessoas seja por meio de diferentes tipos de chats (MARCUSCHI, 2008), e-mails, ou ações que utilizam caixas eletrônicos, cartões de crédito e tantas outras.

Diante dessa realidade, a escola, enquanto agência de letramento, também deve incluir o letramento digital em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de atender às necessidades do público alvo a que atende, oferecendo-lhe uma formação condizente com a realidade em que a interação e as ações praticadas pelos indivíduos são, na sua maioria, mediadas pelas TDICs.

Existem inúmeras possibilidades de desenvolver atividades que levem os alunos a praticarem a conversação em pares ou em grupos maiores, promovendo diálogos e interações por meio de chats utilizando os dispositivos móveis como smartphones, tablets e similares, além de aplicativos que permitam a comunicação entre os participantes. O Facebook Mobile e o WhatsApp são algumas das possibilidades que existem para a aplicação dessas práticas na escola, e devem ser utilizados, desde que esta disponibilize acesso gratuito da internet para os estudantes e as atividades contemplem a inclusão de todos os alunos, inclusive os que possuem necessidades educacionais especiais.

Para efetivação da SD alguns aspectos precisam ser observados a fim de assegurar a inclusão de todos os estudantes nas atividades, além evitar mal entendidos entre a equipe docente. Assim, antes de executá-la será indispensável realizar uma avaliação diagnóstica que mostre se há possibilidade de aplicar a proposta, já que esta depende dos seguintes pré-requisitos: disponibilidade de internet gratuita para acesso dos alunos na escola; análise do perfil da turma, observando se todos os estudantes possuem aparelhos adequados para a realização das tarefas; negociação com a equipe gestora escolar para liberação do uso de dispositivos móveis (caso haja proibição dessas mídias na escola) em dias e horários a serem combinados; adequação das atividades para alunos com necessidades educacionais especiais.

Caso algum aluno não possua o dispositivo móvel adequado, o professor deve planejar a SD, de modo que as tarefas sejam realizadas exclusivamente na escola (durante as aulas) e trabalhar sempre em duplas. O trabalho em grupo, além de resolver o problema de carência de material, também proporcionará a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio da cooperação entre os pares durante a prática das atividades.

Os documentos oficiais, embora não tratem a questão de forma clara, também enfatizam a necessidade do trabalho com gêneros textuais variados na escola, ao se reportarem “a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.” (PCN, 1998, p 22).

Sendo assim o professor precisa fazer uso das possibilidades que a internet oferece para tornar as atividades educativas mais interessantes, porém de forma responsável e planejada, a fim de que a integração entre a vida cotidiana e as potencialidades

proporcionadas pelo ambiente virtual também tenham utilidade nas práticas educativas. Como adverte Sparado (2013, p. 7) “a internet não é um simples ‘instrumento’ de comunicação [...] mas um ambiente ‘cultural’ que [...] cria novos territórios e novas formas de educação, contribuindo para definir também um novo modo de estimular as inteligências e de construir o conhecimento e as relações.”

A aplicação prática - a sequência didática

Para uma melhor compreensão do que esta proposta de intervenção objetiva, optou-se por fazer uma adaptação do texto de Hilgert (2000) - A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet - buscando-se fundamentar as ideias aqui elencadas a partir de artigos eletrônicos acerca das tecnologias móveis, no caso, o celular, ferramenta poderosa de ensino e o aplicativo de smartphones - Whatsapp.

Em matéria publicada no endereço <http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula>, no dia 25 de fevereiro de 2013, Patrícia Gomes discute sobre um guia, publicado pela Unesco, com dez recomendações políticas através do qual se tenta ajudar governos a implantarem tecnologias móveis, como tablets e celulares em sala de aula no sentido de integrá-los aos objetivos pedagógicos.

Conforme a matéria, o documento tem como meta incentivar o uso dessas tecnologias móveis em sala de aula e treinar professores para que eles também se apropriem dessas ferramentas na vida deles além de outras recomendações que dizem respeito à criação de conteúdo adequado e à promoção do uso seguro e saudável das tecnologias. Na sequência, é apresentado o infográfico - Policy Guidelines for Mobile Learning da Unesco - as 10 recomendações e os 13 bons motivos para se usar tecnologias móveis em sala de aula.

O USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS EM SALA

Unesco lança guia com **13 bons motivos** para usar tecnologias móveis na escola e **10 recomendações** para governos

O ACESSO NÃO É MAIS O PRINCIPAL DESAFIO...

Bons motivos

- 1 Amplia o alcance e a equidade da educação
- 2 Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais
- 3 Assiste alunos com deficiência
- 4 Otimiza o tempo na sala de aula
- 5 Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar
- 6 Constrói novas comunidades de aprendizado
- 7 Dá suporte à aprendizagem in loco

Recomendações

- 1 Criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel
- 2 Conscientizar sobre sua importância
- 3 Expandir e melhorar opções de conexão
- 4 Ter acesso igualitário
- 5 Garantir equidade de gênero

“HOJE AS TECNOLOGIAS MÓVEIS SÃO MUITO MAIS COMUNS, MESMO EM ÁREAS ONDE ESCOLAS, LIVROS E COMPUTADORES SÃO RAROS”

...MAS SIM, SOFISTICAR O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS

- 8 Aproxima o aprendizado formal do informal
- 9 Provê avaliação e feedback emodatos
- 10 Facilita o aprendizado personalizado
- 11 Melhora a aprendizagem contínua
- 12 Melhora a comunicação
- 13 Maximiza a relação custo-benefício da educação

- 6 Criar e otimizar conteúdo educacional
- 7 Treinar professores
- 8 Capacitá-los usando tecnologias móveis
- 9 Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias
- 10 Usá-las para melhorar a comunicação e a gestão da educação

“NÃO USAR TECNOLOGIAS MÓVEIS É PERDER OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS MUITO RICAS”
Francine Chene, Unesco

TECNOLOGIAS MÓVEIS SÃO APARELHOS DIGITAIS, FACILMENTE PORTÁTEIS, USADOS E CONTROLADOS POR UM INDIVÍDUO – E NÃO POR UMA INSTITUIÇÃO – TEM ACESSO À INTERNET E PERMITE UM AMPLO NÚMERO DE AÇÕES, INCLUSIVE MULTIMÍDIAS

Fonte: Policy Guidelines for Mobile Learning, da Unesco

Tendo em vista a existência de leis (municipais e estaduais) e um projeto de lei federal (em tramitação no Congresso Nacional – ver sítio da Câmara dos Deputados) que proíbem o uso do celular e similares em sala de aula, muitas escolas não permitem que os alunos utilizem seus dispositivos móveis durante as aulas, o que constitui um desafio para o professor incluir essas mídias em suas atividades docentes com fins pedagógicos.

Tomando como referência o tema discutido na matéria lida, vê-se que fica praticamente impossível proibir o uso desses aparelhos durante a aula, cabendo ao professor, pelo menos, encontrar meios de incluí-los no processo pedagógico no sentido de serem obtidos melhores resultados a partir desse novo desafio que está em nossas mãos. Afinal eles podem ser uma importante ferramenta para a troca de informações e a aproximação do docente com o aluno.

Por outro lado, fica evidente que é fundamental o professor estabelecer regras e fazer alguns acordos com o aluno em relação ao uso desses dispositivos de modo que, se acontecerem alguns problemas em sala de aula – com esses acordos – a resolução dos mesmos poderão ser bem pontuais.



O Whatsapp é uma ferramenta de smartphones de troca de mensagens que chegou para o celular da era moderna e uma versão bem melhorada de comunicação instantânea. Uma simples troca de mensagem pode agregar um novo layout, uma ideia e até mesmo a possibilidade de trocar facilmente vídeos, fotos e mensagens de voz. Além do mais, as mensagens de voz no aplicativo poderão ser gravadas pelo usuário e enviadas para algum contato em tempo real já que o usuário poderá ver quando o seu contato escutou a mensagem e se receberá algum retorno.

Metodologia

Como já mencionado, o projeto será desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II (8º e/ou 9º anos), com tempo estimado de um bimestre e a intervenção pedagógica será dividida em três momentos distintos, tendo como base o tema O uso do celular em sala de aula, formatando, assim, esta sequência didática.

1º momento

Este momento se constituirá de uma discussão sobre o uso do celular em sala de aula. De forma presencial, o professor apenas encaminhará o tema deixando que os alunos, livremente, discutam entre si, sob sua coordenação, de maneira que os discentes tenham oportunidade de expor seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Na sequência, o professor apresentará, de forma sintética, algumas opiniões coletadas dos meios eletrônicos, de especialistas no assunto, de forma a complementar o debate já iniciado. A partir daí, será sugerido que os alunos abram essa discussão, de forma mais intensa e aprofundada, utilizando o espaço virtual através da criação de um grupo no Whatsapp.

2º momento

A partir do tema sugerido “o uso do celular em sala de aula”, os envolvidos produzirão um debate em rede, fazendo uso do whatsapp, considerado pela literatura como um gênero escrito com características da oralidade.

Este momento será acompanhado pelo professor, neste caso, sem participar nem tampouco fazer interferências no andamento do debate, mas apenas como observador da competência linguístico-discursiva dos envolvidos.

Certamente, essa discussão possibilitará a fundamentação das defesas quanto à postura de cada um sobre o assunto debatido, vislumbrando-se assim a efetivação do objetivo dessa sequência didática que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

3º momento

Para fechar a sequência didática, será sugerida uma produção final, individualmente e em sala de aula, de um pequeno parágrafo opinativo sobre o tema discutido a partir da discussão no Whatsapp, construindo, dessa forma, um comportamento revisor em relação a seus próprios textos e aos dos outros.

Considerações finais

A proposta aqui apresentada, embora não tenha sido colocada em prática, tem como mérito o fato de promover a inclusão digital e favorecer uma prática pedagógica que privilegie a realidade dos alunos, visto que a utilização de dispositivos móveis e da internet está amplamente estabelecida na nossa sociedade. Ao realizar a SD espera-se atender as expectativas dessa clientela quanto à prática da produção de mensagens de texto (conversação) nesses dispositivos, a inserção deles no ambiente virtual de forma segura e também que os mesmos participem ativa e criticamente das aulas.

Para que isso aconteça, destaca-se a importância do papel do professor na realização de tal tarefa, na qual deve ser o motivador/moderador da turma e estabelecer regras claras para o uso dos dispositivos e dos aplicativos utilizados no projeto apenas nos momentos adequados para a interação entre os participantes. O professor deve ainda ajudar o aluno a dominar o gênero textual em estudo e a situação de comunicação em que o mesmo é produzido.

Enfim, a realização dessa sequência contribuirá para a efetivação do letramento digital e para o cumprimento do papel da escola, que é formar cidadãos críticos e participativos, sabedores de sua função na sociedade, sendo esse o grande benefício proporcionado por esta proposta de atividade.

Referências

- AFONSO, C. A. Internet no Brasil: alguns dos desafios a enfrentar. *Informática Pública*, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf> Acesso em: 08 jan. 2015.
- ARAÚJO, Júlio César de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília, 1998.
- CRYSTAL, David. Language, internet and society: entrevista. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa Linguística e Literatura Letra Magna*. Ano 05, n. 11 - 2º semestre de 2009 - ISSN 1807-5193. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/davidcrystalinterview.htm>> Acesso em: 06 jan. 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- GRANÉ, Mariona. In: GVIRTZ, Silvina; NECUZZI, Constanza (compil.). *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*. Caba: Anses, 2011.
- HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: Dino Preti. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas - FFLCH/USP, 2000, v. 4, p. 17-55.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACIEL, Débora Costa. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, M. A.; MARTÍN, A. G.; FERNANDÉZ, F. V. Alfabetización digital y competencias informacionales. Madrid: Fundação Telefónica, 2012.

MILLER, Carolyn R. Gênero textual, agência e tecnologia: estudos. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hofnagel (orgs.). Trad. de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Lincoln: MCB University Press: On the Horizon, vol. 9, n. 5, October, 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em < <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> > Acesso em 05 jan. 2015.

SPARADO, Antonio. Web 2.0: redes sociais. (Trad). Cacilda R. Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. 2002. Disponível em: <www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em: 07 jan. 2015.

Sites consultados:

GOMES, Patrícia. 10 dicas e 13 motivos para usar celular na aula. Disponível em: < <http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/20130225> > Acesso em: 10 jan. 2015.

PIZA, Real Bruno. Professores disputam atenção de alunos com redes sociais. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1471036>> Acesso em: 10 jan. 2015.

RODRIGUES, Daniele. O que é o Whatsapp? Disponível em: < <http://www.oficinadanet.com.br/post/10199-o-que-e-o-whatsapp> > Acesso em: 11 jan. 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projetos de leis e outras proposições. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=529264> > Acesso em 26 jan. 2015.

(ENTRE)VISTAS CAMINHANTES: DA LEITURA DE MUNDO A ESCRITURA NO ESPAÇO POR MULHERES

Flávia Priscila Ventura
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP Univ. Estadual Paulista - Rio Claro -SP/ Brasil
Email: flaviapventura@gmail.com
Bolsista CAPES/DS

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo,
Professora Doutora no Departamento de Educação-UNESP Univ. Estadual Paulista -
Rio Claro- SP/ Brasil
Email: mrosamc@unesp.com.br

Resumo:

Este trabalho tenciona apresentar algumas práticas de escrita (tornadas públicas ou não) realizadas por mulheres em processo de escolarização. Para tanto, apresentamos fragmentos de duas entrevistas caminhantes, trata-se de uma proposta metodológica de pensarmos uma entrevista como travessia no espaço, como caminho, movimento e inspira-se em Certeau (1994) na relação que problematiza as práticas (do espaço, da escrita, da leitura), o caminhar (no espaço - geográfico, na escrita - que inscreve a si e ao outro, nos modos de ler - invenção), a enunciação (que nas idas e vindas, nas variações ou improvisações - privilegiam, mudam, e tornam a arte de narrar, ficção) e em Freire (1997, 1987) na leitura de mundo e no diálogo. Tal proposta revelou-se fecunda em indiciar modos de fazer, práticas de mulheres que se dão a conhecer no seu espaço-mundo vivido. São “entre vistas” / entrevistas realizadas por ruas do bairro de residência de mulheres que têm em comum a experiência migratória e participaram do Projeto de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) -Unesp - Campus de Rio Claro/ SP. Nos espaços públicos, locais de passagem, caminhos, foram registradas em vídeos e imagens essas entrevistas que revelam tais práticas da escrita. Portanto, objetivamos apresentar fragmentos de entrevistas caminhantes, entendendo esse processo de caminhada também como escrituras no espaço. Assim, no espaço cotidiano, lugar das afetividades, medos, lugar do fazer, lugar do existir que nos lançamos num diálogo revelador de práticas e modos de estar no mundo e ler o mundo. Trata-se, portanto, de um lugar praticado que contrapõe as definições dos espaços como programados e organizados por uma ordem.

Palavras-chave: entrevistas; leituras de mundo; práticas no/do espaço.

Introdução

- Entre, esta é minha casa. É simples, mas é minha...
 - Entre a gente é só amizade...
 - Já andei bastante por esse Brasil. Vi muita coisa nessa vida...
 - A vista daqui é bonita...
 - Minhas vistas não são boas. Preciso de óculos...
- (Relatos de mulheres, 2012)

Polissemia, duas palavras, entre e vista, alguns significados: “Entre” (verbo): um convite. Adentrar o habitar, o espaço do outro. Espaço esse vivido: casa, rua, bairro. Entre (preposição): reciprocidade. “Por entre”: passar por ou, ainda, como no ato de costurar, quando a agulha passa por entre tecidos, unindo-os. “Vista”: ato ou efeito de ver(-se). “Vista”: a faculdade de ver, o sentido da visão, o aparelho visual. Vista: aquilo que vejo e como vejo/ como leio o mundo. Entre vistas: entre leituras de mundo; entre vistas entre aquilo que vejo (entre duas paisagens). Entre + vista: entrevista, palavra de origem francesa entrevue “ato de ver um ao outro, breve visita”, do latim inter, “entre”, mais vedere, “ver”.

Agora entrevista + caminhante: trata-se de uma proposta metodológica da entrevista como travessia no espaço, como caminho, movimento, inspira-se em Certeau (1994) na relação que problematiza as práticas (do espaço, da escrita, da leitura), o caminhar (no espaço - geográfico, na escrita - que inscreve a si e ao outro, nos modos de ler - invenção), a enunciação (que nas idas e vindas, nas variações ou improvisações - privilegiam, mudam, e tornam a arte de narrar, ficção) e em Freire (1997, 1987) na leitura de mundo e no diálogo, pois: “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” Freire (1997, p. 64).

Assim, a partir do contato com educandas participantes do projeto de extensão universitária de educação de jovens e adultos (PEJA) da UNESP- Câmpus de Rio Claro/SP que em dado momento de suas vidas vivenciaram a experiência migratória, procurávamos entender em que medida eram mantidas as práticas culturais do local de origem ou quais elementos da paisagem remetiam à terra natal . Dessa forma, no ano de 2012, tais educandas foram convidadas a entrevista caminhante. Tal prática foi revelando-se fecunda em indiciar modos de fazer, práticas de mulheres que se dão a conhecer no seu espaço-mundo vivido. São entre vistas e entrevistas realizadas em espaços públicos, locais de passagem, caminhos que e foram gravadas em vídeo. Portanto, objetivamos apresentar fragmentos de duas entrevistas caminhantes realizadas com mulheres, entendendo esse processo de caminhada também como escrituras no espaço.

O ato caminhar, entrevistar e ler o mundo:

Na Carta número 6 do livro Cartas à Guiné Bissau, Paulo Freire (1978) nos diz que um caminhar atento por um bairro ou rua deve vir acompanhado da escuta e da comunicação com sua população. Não deve ser um caminhar automático, mecânico. Então, esse caminhar é diálogo, é como um texto sendo escrito a cada passo, carregado de experiências e narrativas. E em Certeau (1994) temos que “os passos tecem lugares, moldam espaços, esboçam discursos sobre a cidade”. São atos de enunciação:

O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o speech act) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem como efeito uma tríplice função “enunciativa”: é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). (CERTEAU, 1994, p.177).

E quando no caminhar acontece uma entrevista, entre passos dados por ruas e vielas? O que pode acontecer? Segundo Bogdan & Biklen (1994) em uma entrevista o investigador deve estar atento a cada palavra, “como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (p.137). Essa atenção faz dos que entrevistam/investigam um detetive. Mas uma entrevista não pode ser, conforme aponta Bosi (2003), “algo de semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro” (Bosi, 2003, p.60). Entrevistar requer vínculos de confiança. No caso aqui apresentado, tal vínculo estabeleceu-se no âmbito das atividades de extensão universitária do PEJA, espaço de exercício da prática docente que oportuniza reflexões sobre o “estar sendo” educador. Freire (1980) nos diz que a prática é a chave da comunicação. Comunicação, pois questionou em seu livro Extensão ou Comunicação? o termo extensão, que carregava até então, a ideia de unilateralidade. Aqui, por mais que empreguemos a palavra extensão, nos aproximamos das ideias de Freire (1980), uma vez que elas influenciaram a concepção atual de extensão. Assim, tomemos a extensão/comunicação, como diálogo, troca entre o saber popular e o acadêmico, como processo educativo e científico. Na extensão se produz conhecimento buscando relações transformadoras da universidade e da comunidade.

Portanto, no espaço cotidiano, lugar das afetividades, medos, lugar do fazer, lugar do existir de nossos educandos é que realizaram-se as entrevistas caminhantes.

Assim, apresentamos dona Maria, 60 anos, cearense, frequentou, quando criança, por pouco tempo a escola, vive da renda que obtém recolhendo objetos destinados a reciclagem, atualmente moradora de Rio Claro.

Em sua entrevista caminhante, revela seus escritos tornados públicos presentes na paisagem. E ao olharmos para as minúcias, detalhes, indícios, podemos nos aproximar de suas práticas; práticas que dão pistas da relação que estabelece com o mundo ao seu redor. É a leitura de mundo e leitura da palavra. “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” (FREIRE, 1997, p. 9).

Maria

Na entrevista caminhante, cujo itinerário ou percurso pelo bairro, foi de livre escolha de dona Maria, a primeira parada se deu em uma massa de água confinada, um lago, que no passado contribuiu para engrossar as águas do rio Corumbataí. Hoje, separado de seu destino, as águas que descem do topo da vertente ficam rodeadas por taboas e árvores. É refúgio de algumas aves, mas também local em que alguns moradores jogam os lixos de suas casas. Maria passa por lá todos os dias e nessa

paisagem busca uma ave filhote que está por lá. Ela tem acompanhado seu crescimento. No caminho recolhe aquilo que pode ser reciclado e o que também não pode. Seu objetivo é zelar por aquele espaço: “Se a gente unir forças conseguimos salvar isso aqui [...] Isso não tem valor nenhum para as pessoas, mas para mim é tudo”. Tais palavras de dona Maria nos remetem a *Narradores de Javé* (Brasil, 2004, Eliane Caffé), filme ficcional, mas que dialoga com a realidade. Nele, os moradores do vilarejo de Javé mobilizam-se para impedir a construção de uma usina hidrelétrica. Nessa tentativa de impedir que Javé seja submerso, depositam esperanças na escrita de um livro com as histórias do lugar e próprias. No entanto, não detentores da linguagem escrita, necessitavam de alguém que escrevesse o livro. Assim, o filme aborda a cultura de um povoado, suas crenças; transita por memória e história, invenção, oralidade e escrita. Percebe-se que são as lendas, contos, estórias e histórias, a arte de narrar que formam culturalmente tal povo.

Igualmente, uma turma de EJA, também possui seus narradores, com suas destrezas narrativas que transitam por paisagens reais e inventadas, que ressignificam o narrado.

Ao contornarmos as águas, chegamos numa rua que, segundo ela, não existia. Foi por muita insistência que conseguiu sua abertura, pois as crianças, incluindo sua própria filha, para chegarem à escola, eram obrigadas a competir por espaço com carros num local perigoso e sem calçamento. Sobre a conquista da nova rua, sobre suas ações, por vezes solitária, sobre a tentativa de mobilizar outras moradoras do bairro na resolução de problemas comuns, nos conta:

Quem peleja pelo bairro é mais seu Zé do Carmo, Seu Alcides que dá uma palavra, mas não faz que nem eu, eu vou no fundo mesmo da coisa, quando diz que não faz, eu quero saber porquê que não faz. Então não me falam, mas eu vou descobrindo, quem é quem, quem é que manda ali [se refere aos responsáveis nos órgãos públicos]. Eu tomei aquilo dali como uma coisa para mim [a abertura da rua], tanto que no dia que acabaram de arrumar a rua, eu não deixei mais de andar por ela não! O povo tem tanta cisma da rua que tem pouca gente andando por ela, mesmo assim tá passando bastante carro. E eu falo: gente, vem aqui, a rua é nossa! Eu botei uma placa: Rua das crianças. Respeite essa rua [...]. Quer dizer, eu fico pensando assim: eu sozinha, eu e uma vizinha, que não ajuda sempre, às vezes ela topa as coisas comigo, mas depois me deixa sozinha [...]. Então é assim, eu fico pensando se eu praticamente sozinha consigo fazer essas coisas se juntasse mais cinco ou seis mulheres, umas dez mulher (pausa). Eu acho muito difícil conscientizar. É complicado! Segunda-feira marquemos uma reunião pra de manhã, na hora que nós voltasse da escola, né [Essa reunião era para?] Era para discutir o problema de cachorro no posto de saúde, porque tá demais, no posto e na escola. Porque o portão se abre e a cachorrada invade[...] Eu acho isso um absurdo! Então marquemos uma reunião e não foi nenhuma mulher e se comprometeram que todas iam, então praticamente não teve a reunião. Então eu acho muito ruim para o bairro. (Maria, 2012).

Ao olharmos para um poste de eletricidade na referida rua, visualizamos um pouco acima da altura dos olhos, uma madeira reutilizada, suporte textual incidental, com os dizeres: “Proibido Jogar lixo nêsta rua você será multado - Câmera esta colocada aqui - Rua das crianças” (Figura 1). A rua não é próxima da casa de Maria. E não existe câmara alguma ali. Continuamos o caminho e outra placa aparece na paisagem (Figura 2). Tais ações, permitem aproximações com a ideia de lugar praticado (CERTEAU, 1994), contrapondo-se as definições dos lugares como estáveis programados por uma única ordem. No entanto, suas escritas, práticas de intervenção no espaço, e sua fala, indicam como para ela a presença da vigilância e da punição são necessárias para que lixo não seja jogado ali, em contrapartida revela o zelo pelo espaço em que vive, além da tentativa de que o agir seja coletivo.

Figura 1: Escritos de Maria (I)



Fonte: Arquivo de pesquisa das autoras, 2012.

Figura 2: Escritos de Maria (II)



Fonte: Arquivo de pesquisa das autoras, 2012.

Márcia

Nosso próximo fragmento de percurso é da educanda Márcia, estudou quando criança até a quarta série, natural de Cubatão-SP, já residiu em Pedreira-SP, tendo migrado para Rio Claro com a mãe e irmãos há aproximadamente 13 anos, tinha na época 18 anos de idade. Numa sexta-feira pela manhã, nos colocamos a caminho. Durante o percurso ela nos conta:

Eu gosto muito de escrever de ler e eu faço isso mais quando estou sozinha, que eu penso mais e as ideias surgem na minha cabeça, é mais quando estou sozinha.

Márcia sobre o que você escreve?

Eu gosto muito de escrever sobre a vida, assim, o cotidiano eu me baseio muito pelas minhas experiências entendeu! E eu gosto de ler livros que está relacionado a isso, as coisas que acontecem no nosso dia -a- dia.

Márcia possui um diário nomeado Diário das coisas mais importantes da minha vida. Ali é seu espaço de criação e invenção, sua forma artesanal de ler/ escrever seu mundo cotidiano. Segundo Benjamin (1987) a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p.205). Suas práticas de leitura e escrita apontam para a necessidade de estudarmos essas práticas subterrâneas, tidas muitas vezes, como pouco frequentes entre pessoas pouco escolarizadas ou educandos/educandas em salas de EJA.

Algumas considerações:

No espaço cotidiano, lugar das afetividades, medos, lugar do fazer, lugar do existir que nos lançamos num diálogo revelador de práticas e modos de estar no mundo e ler o mundo. Trata-se, portanto, de um lugar praticado que contrapõe as definições dos espaços como programados e organizados por uma ordem. Tais ações de “sujeitos ordinários” vão sendo reveladas nas entrevistas caminhantes, aberta aos encontros e ao diálogo. Como nos diz Freire (1987) não há diálogo sem um pensar crítico. E dona Maria, age com criticidade, nos interstícios, possui suas táticas subterrâneas apresentada aqui resumidamente, é questionadora de um real, aparentemente, imponente, mas que possui fissuras e brechas a serem ocupadas por ações que (trans)formam. Suas práticas espaciais levam-na por caminhos outros, modificando leituras dos espaços que são, para muitos, locais do abandono. Em suas ações está “o pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático.” (FREIRE, 1987, p.47). E Márcia revela-se na escrita de seu cotidiano, nas leituras que faz de suas experiências que dizem de seu espaço- mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.** 3ªed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOGDAN, R.C; BIHLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: 1.Arte de fazer.** Petrópolis, Ed.Vozes, 1994.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE E HABERMAS: AS DIMENSÕES DO DIÁLOGO E DO AGIR COMUNICATIVO À PRÁTICA EDUCATIVA DO EDUCADOR SUJEITO PENSAnte

NILSON CARLOS DA ROSA (UFRGS)

RESUMO

Vivenciamos um novo cenário da educação básica brasileira por meio da formação continuada dos educadores que atuam nesta etapa do ensino. Desenvolvem-se, neste panorama, os Pactos Nacionais pela Alfabetização na Idade Certa e pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esta ação visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada dos professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB - 2012), e assim garantir a qualidade do ensino ofertada no país. Com isso, a presente investigação tem por objetivo refletir as dimensões do diálogo e do agir comunicativo como aspectos indispensáveis à prática educativa, do educador sujeito pensante, no contexto da sociedade contemporânea. Para a realização desta atividade, nos pautamos de uma pesquisa qualitativa realizada, principalmente, a partir de textos da Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da autonomia de Paulo Freire e Teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. O método se desenvolve pela interpretação e compreensão dos conceitos de “diálogo” e do “agir comunicativo”, procurando realizar uma tematização referente à prática docente nos dias atuais. Deste modo, consideramos, pois, que o entendimento crítico dessas concepções tem muito a contribuir para uma elaboração mais consciente de significados e práticas pedagógicas que possam assumir novas características na educação contemporânea dinamizando a autonomia intelectual do educador, de modo que a reflexão e a prática educativa o coloquem na condição de decidir, romper, optar, sobretudo, como sujeito participante e não de objeto manipulado nos seus quefazeres. É, verdadeiramente, a necessidade de ir mais além do momento presente, ou que se realiza a prática educativa, que intentamos entrever o nosso olhar.

Palavras-chave: Diálogo, Agir comunicativo, Prática Educativa

Considerações iniciais

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis do ensino no contexto da sociedade contemporânea, nesse sentido, faz-se necessária o desenvolvimento de uma prática educativa autônoma firmada nos princípios do diálogo e do agir comunicativo onde o educador se perceba e se faça um sujeito pensante. Diante a essa nova realidade da educação básica brasileira vem se modificando gradualmente a conjectura educacional em nosso país através da formação inicial e continuada dos professores. Muitas dessas ações têm visibilidade pelo processo de promoção da inclusão social e, por consequência, a

contínua redução da exclusão, fruto histórico da realidade brasileira.

A inserção de programas de formação inicial e continuada dos professores, nas mais diferentes áreas do conhecimento, vislumbra um novo panorama do ensino básico brasileiro. No entanto, não é o objetivo aqui determo-nos nas minúcias, nem mesmo aprofundar o que explica ou quais efeitos e implicações que há na política educacional brasileira sobre este aspecto. Sim, grosso modo, faz-se importante frisar que vivemos um novo momento histórico do ensino no Brasil. Vivemos e somos parte de uma sociedade complexa, que necessita de uma racionalidade comunicativa constante entre seus partícipes, caracterizada pela durável mudança da realidade. Por outro lado, há a exigência de uma formação de indivíduos cada vez mais aptos a interagirem com este contexto. É nesta conjuntura que se situam a escola, as universidades e, mais precisamente, a figura docente, pois é através da ação deste que a educação é mediada. Este é o motivo pelo qual elencamos os conceitos de “diálogo” e “agir comunicativo” como questões centrais a serem discutidas neste texto.

Acompanhamos recentemente significativas mudanças nos cursos de formação de professores. Percebe-se uma maior interlocução das instâncias que formam professores, no caso as universidades, com as faculdades de educação e licenciaturas. Diante deste complexo contexto colocam-se muitas questões merecedoras de atenção. Para tanto, elencamos aquelas que nos cadenciarão na problemática a ser desenvolvida: no atinente à prática educativa do educador sujeito pensante, qual é o contexto a que está inserido este profissional, qual é a ação, ou, ações deste para com seus assistidos, e quais princípios e subsídios interativos devem ser considerados para atender satisfatoriamente as necessidades do seu trabalho no contexto escolar atual? Que significados dos conceitos de diálogo e agir comunicativo podem ser apontados no processo da prática educativa? Em que espaços, tempos e dimensões poderá haver a interlocução de diálogo e agir comunicativo da prática educativa?

Verificaremos neste texto, a ser apresentado, que a interlocução presente na prática educativa se dá pelo constante diálogo e agir comunicativo docente, pela ação-reflexão-ação dos seus saberes e interação com os outros saberes, no caso, dos seus pares, dos seus alunos e, com isso, torna-se possível ressignificar o saber anterior de ambas as partes, levado, pois, ao consenso através de uma racionalidade comunicativo-reflexiva.

Nesse sentido são tomadas como bases de reflexão as teorias de Paulo Freire e Jürgen Habermas para tratarmos deste tema da prática educativa do sujeito pensante à luz das dimensões do diálogo e do agir comunicativo no contexto atual do ensino.

1 Paulo Freire e o diálogo na prática educativa do educador sujeito pensante

Paulo Freire, ao longo de suas obras, concebe o homem como ser inconcluso, em permanente processo de humanização, que se constitui ao longo de sua trajetória através das relações que estabelece. Esse é o sentido que embasa o pensamento pedagógico freireano. Enfatiza a importância da cultura na vida dos homens atribuindo a ela papel fundamental. Em seu método um dos princípios consiste em considerar e partir da realidade, das experiências, do meio cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Para Freire o homem se constitui através do diálogo reflexivo que estabelece com as coisas de seu meio. Freire, no primeiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, defende o homem como ser histórico e inconcluso, que por se saber inconcluso, sabe-se também finito.

Esta compreensão de homem, com base na dialética, difere visivelmente da visão daqueles que se regem pela pedagogia tradicional, compreendendo que o ser humano está profissionalmente pronto quando diplomado. Além disso, pode-se notar no atual contexto da educação contemporânea, marcada ainda por fortes traços de exclusão social, a exigência de uma problemática que “nos desafia a pensar alternativas para caminharmos em direção a uma Pedagogia da esperança” (ZITKOSKI, 2010). O próprio Freire defende na sua obra Pedagogia da esperança que

A imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para a sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. (FREIRE, 2014b, p. 56).

Sabemos, no entanto, que não há conhecimento pronto, acabado, absoluto. Muito pelo contrário, há uma dinâmica de permanentes avanços e modificações, que acontece paulatinamente à prática educativa do educador sujeito pensante. Assim, se considerarmos que o homem se constitui ao longo de sua trajetória, podemos igualmente afirmar que a formação é um processo permanente e ininterrupto, portanto, substancial à trajetória dos educadores e educadoras da educação contemporânea, os quais visam à autonomia das suas ações, à qual não pode atingir seus fins sem deixar-se levar pelos traços marcantes da Pedagogia da esperança que se traduz numa “crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (FREIRE, 2014b, p. 17).

Para melhor desenvolver uma prática educativa pelo viés do diálogo é preciso considerar que “o conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo para uma visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e problematizador” (ZITKOSKI, 2010, p. 20). O diálogo situa-se, neste íterim, como condição indispensável à prática educativa, exequível ao projeto de transformação social. Portanto, “dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão” (ZITKOSKI, 2010, p. 20). Nota-se que é na prática dialógica e dialética da vida concreta dos sujeitos pensantes que ocorre a abertura destes para outro mundo possível, ou seja, a abertura para o novo, a busca contínua de novas e melhores condições e possibilidades do seu ser enquanto existente. É no aprender a dizer a palavra, como prefacia Ernani Maria Fiori na obra Pedagogia do oprimido, que o sujeito se descobre e redescobre a si mesmo, e é pelo diálogo que homens e mulheres constroem e reconstróem o mundo. Segundo Fiori,

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (FIORI, apud FREIRE, 2014a, p. 22).

O processo dialógico se dá pela dialeticidade dos sujeitos comunicantes, momento em que todos os participantes são convocados a manifestar sua opinião e tornar-se partícipe das ideias e práticas que lhes são comuns e que os remete a tomar uma atitude. De acordo com as concepções de Freire, apresentadas por Fiori, o ser humano é um ser de práxis, pois tem a capacidade de transformar a realidade através da ação-reflexão. No atinente a prática educativa, podemos considerar também as palavras de Benincá, o qual afirma: “a prática refletida transforma o senso comum e torna o ser humano sujeito;” (BENINCÁ, 2002, p.108). A prática da reflexão sobre a própria prática pedagógica pode gerar no educador e na educadora, além da necessidade de continuar aprofundando seus estudos e reflexões, uma relativa insegurança quanto a seu saber e seu desempenho. A dúvida e a insegurança farão parte do processo, o qual é dinâmico e por sua natureza não supõe concepções absolutas. Segundo Benincá, o próprio processo investigativo levará o professor a admitir esta possibilidade, por reconhecer-se e assumir-se sujeito em processo de formação e transformação. Nas palavras de Freire “minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 135). Essa abertura do sujeito ao mundo o torna igualmente consciente da sua incompletude e da necessidade de uma relação dialógica que o instigue a novas descobertas e realizações, significações e ressignificações objetivando-se, sobretudo, através da reflexão crítica.

À luz do pensamento freireano, em termos de formação relacionada à prática educativa, fica claro que esta se dá ao longo da trajetória profissional, igualmente histórica humana, pois em Freire a ação humana não se realiza desvinculada da sua própria história de vida. Destarte, todas as experiências e relações que esse sujeito estabelece ao longo de sua trajetória, o constituirão. Este processo de ser e não ser, o processo de tornar-se, de vir a ser, explica nossa presença na História e no mundo (FREIRE, 2014c, p. 25). Portanto, de acordo com Freire, a realidade, as experiências e o meio cultural devem ser considerados e constituem os elementos fundamentais no diálogo reflexivo que esse sujeito histórico deve estabelecer com o mundo. Para Freire:

[...] a educação de que precisamos em tempo de tão rápidas e às vezes inesperadas mudanças não pode ser a que nos deixe quietos, conformados, discretos e indiferentes mas, pelo contrário, a que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência (FREIRE, 2014d, p. 117).

Neste sentido, a prática educativa deve ser orientada a partir de uma visão crítica da realidade, da curiosidade epistemológica que direcione o sujeito pensante a uma rigorosa vigilância ética sobre suas ações, que implica a uma reflexão radical sobre o ser humano e sobre sua presença no mundo e com o mundo. Isso significa que o papel do educador e da educadora na sua prática educativa pressupõe, por sua parte, o esforço metodicamente crítico de desvelar a compreensão de algo e igualmente possibilitar que seus educandos adentrem-se nessa mesma conjectura, conferindo a boniteza da docência e da discência, como elucidara Freire na sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Então, ao concebermos o diálogo como elemento substancial à prática educativa, ou, em outras palavras, uma proposta de educação dialógica freireana, estamos compreendendo o conceito de dialogicidade, de ser humano, do papel da educação,

da história e historicidade humana, bem como de política e sociedade no viés freireano. Nesse sentido Paulo Freire apresenta a compreensão de que

A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 1995, p. 75-76).

Considerando essa concepção do autor, podemos entender as práticas educativas a partir das potencialidades do existir humano no mundo ao qual está inserido. Esclarece Zitkoski (2010) que o conceito de educação em Freire a partir da qual se realiza as práticas educativas, implica entender o ser humano não apenas como razão, estrutura lógica e consciência, mas, sim, numa concepção antropológica que converge para uma visão dinâmica da existência humana, ao valorizar, de forma equilibrada, todas as dimensões da nossa vida: corpo, mente, coração, sentimento, emoções, sentido, intelecto, razão, consciência, entre outras. Pois, Freire entende que o ser humano constitui-se em diálogo consigo e com o mundo e, só assim, se humaniza. Ou seja, o diálogo racional é o princípio originário à prática educativa, própria dos indivíduos humanos, sem a qual não há transformação da sociedade, nem mesmo do próprio sujeito pensante.

2 Habermas e o agir comunicativo na prática educativa do educador sujeito pensante

Habermas é um dos mais importantes filósofos vivos contemporâneos. Caracteriza-se por um pensamento crítico das teorias, das ciências, e dos debates sociais do momento presente, com isso, construindo uma forma de pensar engajada e ao mesmo tempo instigante.

Este pensador é autor de uma vasta obra, que compreende desde a análise do marxismo, como também a hermenêutica jurídica. Faz forte crítica ao positivismo no seu aspecto tecnicista e cientificista por conduzir, no seu entender, todo conhecimento humano sob o domínio da técnica e das ciências empíricas – conhecimento objetivo e prático-. Habermas é representante da segunda fase da Escola de Frankfurt , tendo como seus precursores, entre outros, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, ambos filósofos e sociólogos alemães. No entanto, dentre os teóricos da Escola de Frankfurt, um dos que tem maior influência atualmente é Jürgen Habermas .

Dentre as obras fundamentais de Habermas destaca-se a Teoria do Agir Comunicativo, obra das mais importantes deste autor. Propõe-se a fazer, grosso modo, a partir dela, uma análise da relação entre a linguagem e a sociedade, isto é, abordar um novo conceito de razão, a razão comunicativa, como forma de retomar o projeto emancipatório da humanidade em novas bases pois, para o autor, a proposta iluminista de razão emancipadora encontra-se inconclusa.

No atinente à educação, sabe-se que Habermas não foi e não é um educador, mas, é sim filósofo e sociólogo, como nos elucida Bannell (2006):

[...] a aplicação do pensamento de Habermas para a prática pedagógica na escola é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades. Que eu saiba, o próprio Habermas nunca escreveu nada sobre a escola e só um pouco, em discussões das ideias de Piaget e Kohlberg, sobre a ontogênese da competência cognitiva e da consciência moral da criança. Os únicos textos dele sobre instituições de ensino são análises das funções da universidade (HABERMAS, 1968/1971;1985/1989b) na sociedade contemporânea, onde poderia pressupor-se que os sujeitos participantes dessas instituições já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem, no sentido dessa expressão de Habermas. (BANNELL, 2006, p. 15).

No entanto, embora o desafio seja grande em se tratando da teoria habermasiana, buscaremos com as ideias de Habermas a possibilidade de uma teoria crítica acerca da educação que nos ajude a refletir mais precisamente sobre o prática docente. Para isto precisamos fazer um caminho de reconstrução de uma nova perspectiva sobre o cenário do profissional docente da atualidade. À alçada deste trajeto buscaremos fazer pelo conceito de razão a qual é dialógica, sendo proveniente do diálogo e da argumentação entre os pares interessados, em tratar deste mesmo caso. Razão esta que surge da chamada ação comunicativa, do uso da linguagem como meio de se chegar a um consenso, em uma interação entre os sujeitos. Para tanto, faz-se necessária uma ação social que fortaleça as estruturas capazes de promover as condições de liberdade indispensáveis ao diálogo.

Na atualidade, a educação profissional docente parece viver numa condição de descrédito da razão. Há certa unilateralização do conhecimento, decorrente de uma razão fragmentada, por sua vez, procedente da lógica tecnicista e científica da cultura ocidental. Tal fato abrange as mais diferentes estruturas e ambientes de uma dada sociedade, no caso, do próprio ofício docente, pauperizado até mesmo na sua base formativa, bem como, no exercício das suas atividades profissionais junto aos seus pares e educandos, por ora, em recente processo de capacitação inicial e continuada. Em vista disso, a intenção deste estudo é de apontar alguns aspectos da racionalidade comunicativa, pois esta oferece uma mudança estrutural de paradigma, de entendimento centrado num sujeito subjetivo para um entendimento construído entre os sujeitos em comum, por isso intersubjetivo. Conforme Habermas:

Desde a perspectiva dos participantes, “entendimento” não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo de recíproco convencimento, que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma motivação por razões. Entendimento significa comunicação endereçada a um acordo válido. (HABERMAS, 2010, p. 446).

Neste sentido, afirma Gomes (2007), Habermas dá ênfase à questão da racionalidade comunicativa, pois esta aponta para as pretensões universais de validade a serem desenvolvidas através de uma teoria da argumentação, e que o critério de racionalidade seja estabelecido pela capacidade e disposição dos sujeitos de se colocarem frente à crítica e ao mesmo tempo participar do

processo de argumentação. É na relação intersubjetiva dos sujeitos que se dá a ação comunicativa, que se constrói o diálogo, permitindo, entre os educadores, a partilha dos seus saberes, experiências, validando o que conjugam em comum nas suas teorias e práticas docentes, no contexto em que estão inseridos. De todo, não podemos incorrer no risco de termos esta ação como estagnada, pois ela se reajusta, se reconstrói permanentemente na prática docente, naquilo que denominamos formação continuada .

Desse modo, a teoria da ação comunicativa de Habermas instiga, no referente à reconstrução dos saberes, às veredas da linguagem intersubjetiva da educação. Uma vez havendo a restauração e a crítica dos quefazeres entre os pares, credita-se numa interdisciplinaridade das suas discussões, como mais competente na busca de retomada dos ideais da tradição da formação pedagógica em relação ao seu ofício docente. Habermas quer, com sua teoria, ir além da defesa da racionalidade ante a irracionalidade da ideologia moderna, derivada do conhecimento empírico, da razão instrumental. Seu propósito é desenvolver uma teoria que tenha como fio condutor a crítica esclarecedora, de interesse coletivo, alicerçada no diálogo entre sujeitos, visando a uma práxis emancipatória dentre estes.

Portanto, para melhor elucidar a questão da ação comunicativa na prática educativa docente, faz-se fundamental esclarecer como Habermas compreende as estruturas da sociedade. Por um lado, há a sociedade como Sistema, caracterizada pela macroestrutura social, isto é, pela ação estratégica da economia e da política, esferas onde se organizam as formas de produção do capitalismo, da efetivação da razão estratégica instrumental, todavia, infundindo-se sobre o mundo simbólico da vida dos sujeitos. Por outro, há a sociedade como Mundo da Vida, assinalada pelas microestruturas sociais, da cultura, da sociedade, da personalidade. Do mundo da vida decorrem as problematizações e as práxis comunicativas referentes ao quotidiano dos indivíduos, dadas pelas relações intersubjetivas e intuitivas destes mesmos. Há a ação comunicativa, de reciprocidade entre os pares de modo a se chegar a um consenso do disposto sobre os fatos que se referem suas vidas. E é no mundo da vida que se organiza e se estrutura a capacidade argumentativa das pessoas, da racionalidade comunicativa. Porém, é importante destacar que os indivíduos vivem num processo dialético, concomitantemente relacionam-se com o sistema e com o mundo da vida.

Para Habermas a práxis comunicativa se dá nas circunstâncias do mundo da vida. Segundo ele, é pela capacidade de entrosamento de argumentos desenvolvidos pela crítica ao sistema e ao mesmo tempo discutindo e problematizando o mundo da vida, que os sujeitos poderão se organizar e resistir aos empecilhos da razão estratégica e tecnicista, salvaguardando a “descolonização” do sistema.

Para Habermas:

Enquanto falante e ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro de horizontes do seu mundo da vida comum [...] A situação do discurso é holístico [...] o excerto de um mundo de vida que tanto constitui o contexto como fornece os recursos para o processo de compreensão. O mundo da vida forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes

no ato de comunicar, nos seus esforços de interpretações retiram padrões de interpretações consentidas. (HABERMAS, 1990, p. 278/279).

Deste modo, Habermas evidencia que é através do agir comunicativo que os indivíduos estabelecem a relação intersubjetiva. Neste sentido, o profissional da educação na busca da superação do agir estratégico e da fragmentação racional provindos de uma visão unilateral da realidade poderá encontrar como abertura das suas inquietudes docentes a racionalidade comunicativa da construção e retomada constante do diálogo para com seus pares. Para Bannell:

Habermas está convencido de que somente por uma análise da comunicação será possível resgatar a reflexão como prática histórica, constituída pela realidade social e, ao mesmo tempo, constitutiva das relações sociais. É por intermédio da comunicação que nós estabelecemos relações com o mundo. É através da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e essa relação reflexiva que permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo [...]. (BANNELL, 2006, p. 55).

Entende-se que o conceito de agir comunicativo está inserido no mundo da vida, assim como o do agir estratégico diz respeito ao sistema. Mas é a partir dessa realidade que os indivíduos exercem sua emancipação pessoal e coletiva, porque são capazes de dimensionar, através da ação comunicativa, um entendimento intersubjetivo possibilitando, no referente ao tema aqui proposto, a democratização dos saberes, experiência esta congregadora das teorias e práticas docentes. Isto confere igualmente com a pretensão habermasiana de recuperar a dimensão da modernidade que, segundo o autor restou extremamente atrofiada, subsumida na razão instrumental. Ele tem a ideia de uma sociedade constituída de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais, da argumentação e do diálogo constante, e não da dominação de uns e a submissão de outros. Contudo, afirmamos aquilo que o próprio autor já salientava de que nem todo ato de fala resulta em entendimento mútuo entre os sujeitos. Habermas insiste, sobretudo, que atos de fala orientados ao entendimento se dão em condições operativas dados pela pragmática formal da linguagem o que não interessa pormenorizar neste íterim. De qualquer forma, a teoria do agir comunicativo habermasiano apresenta perspectivas promissoras do quefazer das práticas educativas docente, como já dizíamos, ao possibilitar a democratização dos saberes entre os pares e destes em relação aos discentes, caracterizada, sobretudo, marcado por uma atitude reflexiva crítica sobre suas ações e na permanente abertura para novas possibilidades que possam mais e melhor fundamentar o conhecimento e a prática deste mesmo.

Considerações finais

A partir das reflexões propostas pelo texto, podemos compreender que a prática educativa do educador sujeito pensante se efetiva pelas ações e interações com seus pares e com os seus alunos. As sociedades ocidentais contemporâneas caracterizam-se por um manancial contínuo de mudanças e transformações que produzem modificações na própria vida dos indivíduos, no

seu modo de ser e atuar no mundo. Tais aspectos influenciam, de algum modo e outro, a postura de um profissional da educação, tanto no seu quefazer docente, quanto na sua vida individual. Diante disso, coloca-se o desafio do permanente diálogo por meio de uma racionalidade comunicativa, através da qual se concretiza a formação continuada dos professores e professoras, que os façam aptos a interagir com estas novas realidades.

De acordo com as concepções e ideias apresentadas no pensamento freireano seria insuficiente conceber o professor apenas como um profissional. O ser profissional não pode aprisionar a dimensão humana que há no professor. As experiências vividas em sua trajetória mesmo as anteriores à escola e aquelas as quais vivenciou como aluno desde a sua infância o constituem. A experiência de como a aprendizagem acontece no interior da escola, influencia a postura pedagógica dos professores, especialmente daqueles que compreendem a formação como algo concluso ao término do curso de formação inicial. E não são raros os professores que não compreendem a formação como um processo que precisa ser continuado. Pelo contrário, há muitos que ao concluir o curso de formação inicial sentem-se profissionalmente prontos e no decorrer do exercício da docência, parecem desistir de aprender. Diante disso, coloca-se o desafio de recuperar o desejo de aprender no professor, naquele que conduz os processos de aprendizagem. Sendo a escola espaço para a construção de conhecimentos, não deveria sê-la somente para o aluno, mas também para o professor. A postura de refletir sobre a própria prática pedagógica, de se tornar um examinador e pesquisador, pode impulsionar o professor à busca de maior esclarecimento e resultar na dimensão de maior comprometimento com a qualificação do seu quefazer.

Temos notado de Habermas sobre a teoria do agir comunicativo, um desafio necessário para se pensar a prática educativa docente no contexto atual. Pois é através desta teoria que encontramos caminhos de reflexão sobre a ação e interação deste profissional junto com seus pares e alunos. É na teoria do agir comunicativo que o autor alemão apresenta a dualidade da racionalidade, qual seja: por um lado, a racionalidade instrumental com fins estratégicos de resultados empíricos decorrentes das ações das esferas da economia, da política presentes na esfera sistêmica. Por outro, de uma racionalidade comunicativa, cujo intento se realiza pela capacidade, dentre os participantes, de se coordenarem pela intersubjetividade do mundo da vida que remete, segundo Habermas, a uma capacidade do mais alto grau de concordância sem com isso haver coações, mas, consensos baseados na competência argumentativa destes mesmos, superando suas subjetividades iniciais idiossincrásicas.

É no propósito, da práxis dialógica freireana e do agir comunicativo habermasiano, que acreditamos encontrar as bases sólidas para se pensar sobre a prática educativa docente no contexto atual da sociedade contemporânea. Pois, as possibilidades de uma prática educativa do educador sujeito pensante devem ter como mote da sua realização perspectivas para uma educação que continuamente o acenda a novas alternativas nas dimensões da existência humana, bem como dos seus quefazeres.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. (Org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

___ . **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

___ . **Pedagogia da Solidariedade**. 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

___ . **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

___ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

___ . **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas**. UEPG Ci. Hum. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p.53-63, dez. 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**, 1; racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEDAGOGIA DO DIÁLOGO: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO ORAL ENTREVISTA

Francisca Fabiana da Silva
Mestranda PROFLETRAS/UFRN
Professora de Língua Portuguesa do RN
fabianaccora@hotmail.com

Verônica Maria de Barros
Especialista em Linguística UFRN
Secretaria executiva do SEAPAC
veronica-barros@hotmail.com

Luciana Danta Mafra
Doutora em Ciências Sociais
Professora da UFERSA
luciana.mafra@ufersa.edu.br

RESUMO

O presente trabalho configura-se como um estudo acerca da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de deliberar sobre o papel da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Partimos da compreensão de que pouca ênfase tem sido dada a essa modalidade da língua nos procedimentos didáticos-pedagógicos dos professores. Ressaltamos, assim, a necessidade de uma mudança na postura desses profissionais, no que se refere ao trabalho com a fala. Neste estudo, se tem como ponto de partida os princípios da pedagogia do diálogo, do educador Paulo Freire, já que integram uma visão na direção de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do diálogo na sala de aula, visando à formação do sujeito crítico, que saiba se posicionar, argumentar, defender pontos de vista, usando a língua oral ou escrita, nas diversas situações sociais. Tendo em vista essa ausência no trato com a oralidade, apresentamos uma sequência didática com o gênero oral entrevista com vistas à apresentação de uma proposta que venha a preencher possíveis lacunas observadas com relação à utilização das práticas sociais orais da Língua Portuguesa na escola pública, já que, reconhecidamente, a modalidade escrita é a mais privilegiada em sala de aula e na maioria dos manuais que orientam o ensino. Para tanto, tomamos como pressupostos teóricos os estudos de FREIRE (2010, 2014) MARCUSCHI (2005, 2010), FÁVERO, ANDRADE E AQUINO (1999) e SCHNEUWLY E DOLZ (2004) que propõem procedimentos didáticos e metodológicos para um trabalho com os gêneros orais e escritos.

Palavras-chave: Oralidade; Ensino; Diálogo;

INTRODUÇÃO

Muitas são as problemáticas que envolvem diretamente o ensino da língua materna nas escolas brasileiras, nos dias atuais. Entre os diversos problemas e questões cruciais, seguramente a mais preocupante está relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita, decorrentes em grande parte da falta de investimentos na escola pública, bem como, na formação dos professores e na sua valorização profissional.

No cenário atual, a linguagem oral e escrita constitui condição primordial para a concretização de diversas interações sociais, como o acesso a conhecimentos e informações que permitem a inserção do cidadão nos vários domínios que favorecem o exercício da cidadania.

Os estudos sobre a linguagem que vêm sendo realizados nas últimas décadas têm contribuído significativamente para a superação de uma concepção de ensino de língua, como um conjunto de regras, tendo como objetivo principal o ensino da gramática normativa.

Nessa concepção de ensino tradicional não havia espaço para uma discussão sobre a oralidade como modalidade da língua na sala de aula, já que o ensino estava centrado na língua escrita, totalmente desvinculado das práticas de uso social dos falantes. Assim sendo, escrita e oralidade eram vistas numa perspectiva de oposição, em que a escrita era considerada como a língua correta e de prestígio social, portanto, objeto de ensino escolar. Enquanto isso, a fala era tida como o espaço da informalidade, fortemente suscetível ao erro, desprovida de organização, sendo geneticamente transmitida pela espécie humana, que a desenvolve espontaneamente, e, assim sendo, sem necessidade de ser abordada em sala de aula.

Um conjunto de reflexões advindas da interação da linguística com outras ciências, da abertura das pesquisas sobre os fatos da linguagem a perspectivas mais amplas, especialmente as trazidas pela pragmática, provocaram consideravelmente o surgimento de uma nova concepção de ensino (ANTUNES, 2009). Esses estudos apresentam a língua no seu aspecto dialógico e funcional, compreendida como uma atividade que acontece a partir de uma situação interacional, por meio das práticas sociais dos sujeitos, mediada por textos orais e escritos.

As ideias atuais trazidas pelas propostas curriculares que orientam o ensino incorporaram ao longo de sua construção importantes contribuições da concepção de educação de Paulo Freire (2014), que entendia a educação como um ato político, capaz de contribuir para a transformação social e a superação da opressão. Atento às especificidades e necessidades do público adulto, Freire criou um método de ensino de alfabetização de jovens e adultos que valorizava a experiência de vida do aluno e sua participação dialógica em todo processo educativo.

Nessa perspectiva, tomamos como ponto de partida neste estudo a valorização de uma pedagogia do diálogo, concebida pelo educador Paulo Freire por volta dos anos 60, período de efervescência de suas ideias em torno de uma educação libertadora. Essa concepção do pensador afirmava que a educação deve contribuir para que o indivíduo se emancipe politicamente e, assim, possa atuar de forma crítica no mundo, contribuindo com suas ideias e posicionamentos para ruptura de modelos autoritários

e excludentes, construídos historicamente na sociedade.

A pedagogia em questão defende o direito e a necessidade de que cada aluno tenha de participar, por meio da fala, de todo o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o diálogo torna-se primordial no ensino, na medida em que se constitui relevante mecanismo de promoção do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, por meio do diálogo, o aluno se apropria de conhecimentos, discute, formula ideias e vai desenvolvendo sua capacidade de utilizar o conhecimento como meio de expressão, inserção e intervenção social, participando, assim, como sujeito ativo.

Partindo dessas considerações, apresentamos uma proposta de sequência didática com o gênero oral entrevista, que além de ter o propósito sugestivo de atividades, pretende contribuir para preencher possíveis lacunas identificadas na prática pedagógica dos professores, no intuito de contemplar os aspectos da oralidade no ensino de Língua Portuguesa no contexto do ensino básico.

RELAÇÕES DA PEDAGOGIA DO DIÁLOGO DE PAULO FREIRE E O ENSINO DA ORALIDADE

Esta proposta inspira-se na pedagogia do diálogo como ponto de partida, considerando que é indiscutível e consensual entre os educadores e responsáveis pelo ensino, nos dias atuais, o reconhecimento da participação do aluno em situação de aprendizagem na sala de aula, por meio da fala, como um direito. Estudos e pesquisas como os desenvolvidos por Paulo Freire têm mostrado que todos devem e são capazes de expressar suas ideias, defender seus pontos de vista e, assim, poderem contribuir para a construção do conhecimento, numa perspectiva de transformação social e superação das desigualdades. Para que tal ação se concretize, na prática, não basta apenas que esse entendimento se torne aceito entre os diversos atores do campo educacional, mas, se faz necessário compreender que esse é um processo que precisa se efetivar por meio do ensino.

Nesse sentido, compreendemos que, ao lado da escrita, além de possibilidades de uso como formas multimodais, as práticas orais são fundamentais para a construção da cidadania. Tal fato é patente, na medida em que a participação, por meio da fala, é frequentemente utilizada para expressar ideias e defender pontos de vistas em diversos domínios, possibilitando que importantes decisões políticas, sociais e econômicas, que dizem respeito ao bem comum, sejam tomadas a partir da participação social dos cidadãos por meio da defesa de argumentos mediados pela fala. Assim, o desenvolvimento de habilidades orais contribui efetivamente para que indivíduos atuem como protagonistas e sujeitos de sua história, na medida em que utilizam a fala como instrumento para defender e garantir seus direitos, praticar o controle social, exercendo assim sua cidadania plena.

Essas ideias têm profundas inspirações na concepção de educação idealizada pelo educador Paulo Freire, por meio de uma pedagogia do diálogo, que tem como principal objetivo defender o diálogo como recurso indispensável no processo de educação, de forma que todos devem ter direito à fala em uma relação de mútuo respeito.

Para Freire (2010, p. 101), o processo de conhecer passa por uma situação dialógica, “Não é estritamente falando um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’. Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar”. Nessa compreensão, a construção do conhecimento acontece num processo coletivo, numa ação

dialógica, onde o crescimento pessoal se fortalece na medida em que os envolvidos partilham os saberes num movimento de reciprocidade.

Para Vitorria (2009, p.152) “além de ser uma atenção recíproca, a ação dialógica é um respeito mútuo e também um reconhecimento dos conflitos, que nos ensina a compreender a realidade por meio de diversas perspectivas”. Nessa direção, os sujeitos são levados a compreender que há na sociedade e nas diversas relações humanas diferentes visões e leituras possíveis de serem feitas e, por isso, a necessidade de discutir cada ponto de vista, entendendo que o diálogo estabelecido e partilhado coletivamente possibilita chegar a entendimentos comuns e à construção de novos conhecimentos.

Freire (2010) compreende que há concepções que embasam práticas educacionais que podem ser classificadas como “domesticadora” e “libertadora”. Segundo ele, na prática domesticadora, os educandos são passivos, como se fossem vasilhas que precisam ser enchidas pelo conhecimento do professor. “Desta forma, os educandos não têm por que perguntar, questionar, desde que sua atitude não pode ser outra senão a de receber, passivamente, o conhecimento que os educandos neles depositam”. (FREIRE, 2010, p. 102).

Na prática libertadora o autor diz que,

a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Assim, enquanto aquela procura estimular a “consciência falsa” dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade, a segunda não pode ser um esforço pelo qual o educador impõe liberdade aos educandos. (FREIRE, 2010, p. 105)

Desse modo, Freire traz como proposta a busca por uma prática que possibilite aos educandos a liberdade de pensar criticamente como sujeitos ativos e não como meros reprodutores de conhecimentos memorizados e transmitidos mecanicamente; “a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2010, p. 105). Assim, para o autor a prática domesticadora é um processo, “em, si prescritivo”, enquanto a libertadora é uma prática “dialógica”. (FREIRE, 2010, p. 105). Na visão do autor, liberdade é a “matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”. (FREIRE, 2014 p.9)

Embora tenhamos avançado nas pesquisas acerca da oralidade, este conhecimento produzido pelos estudiosos ainda não se efetivou na prática pedagógica da maioria dos nossos professores. (MARCUSCHI, 2010). Não há um trabalho organizado com a língua falada no espaço escolar, onde a oralidade de fato se constitua objeto de ensino. Permanece ainda a ideia de que a escola deve voltar-se apenas para o ensino da escrita, e que habilidades orais são adquiridas naturalmente.

Aprofundar-se nestas questões pode contribuir para a superação de inúmeros equívocos construídos em torno da língua falada, vista ao longo do tempo numa posição de inferioridade frente à escrita, caracterizada como o espaço da desorganização

e da informalidade. No entanto, “a língua falada não possui uma gramática própria, suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita”. (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2012, p.73).

ORALIDADE E ENSINO

Neste capítulo abordaremos outros conceitos fundamentais sobre as relações entre oralidade e ensino que se articula com as questões até aqui tratadas e dão sustentação teórica para um trabalho de didatização dos conteúdos, que ora propomos.

Os estudos e pesquisas sobre o ensino da língua materna mostram que a escola não deve e não pode mais se furtar da tarefa de desenvolver práticas orais em sala de aula. No que diz respeito à Língua Portuguesa, não se concebe mais a ideia de que a função da escola seja voltar-se apenas para o ensino da língua escrita, com a justificativa de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa, conforme advoga Castilho (2014). A aprendizagem dos alunos, por meio do desenvolvimento de competências orais, é tão necessária quanto as da escrita para o desenvolvimento de práticas sociais mediadas pela língua.

Não se trata de uma abordagem da fala enquanto conteúdo independente no ensino da língua, mas integrá-la na relação com a escrita, conforme defende Marcuschi (2005). Embora, ambas as modalidades apresentem formas distintas de organização, é preciso compreender as relações estabelecidas entre fala e escrita e levá-las de maneira adequada para o contexto de ensino da língua, de forma integrada.

Fávero Andrade e Aquino (2012, p.12) afirmam que “parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua”. Tais práticas devem ser inseridas nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas dos professores em todos os níveis de ensino, já que possibilitam a inserção dos sujeitos nos vários campos de atividades humanas, a partir de seus posicionamentos, opiniões, visando à interação em seus espaços, podendo transformá-lo. Além disso, o ensino na perspectiva do trabalho com a oralidade possibilita reforçar as contribuições da fala para a formação cultural e preservação das tradições não escritas, existentes em culturas que a escrita se instaurou de forma decisiva (MARCUSCHI, 2005).

Ao responder a pergunta “Mas que concepção de língua poderia oferecer um ensino que repercutisse positivamente a formação do cidadão?”, Antunes (2009) esclarece que a língua é uma atividade funcional, que está a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações conceituais, os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Assim, a língua só existe em uso, sua efetivação se dá na prática social dos falantes nas modalidades escrita e oral. “Não existe fala nem escrita autônomas, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem levar em conta as determinações das situações em que são usadas”. (ANTUNES, 2009, p. 37).

Sobre a prática do ensino da oralidade na sala de aula Cavalcante e Melo afirmam que,

Um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre o assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da modalidade oral. (CALVALCANTE E MELO, 2007, p.89).

As observações das autoras contribuem para desmitificar equívocos recorrentes relacionados ao ensino no que diz respeito à modalidade oral, ainda presentes nas nossas salas de aula. Muitos professores pensam que o ensino da oralidade se efetiva, unicamente, a partir da realização de atividades direcionadas a conversas informais sobre os temas trabalhados, sem o estabelecimento de objetivos claros e sem a definição do que se deseja alcançar com as atividades propostas.

As autoras explicitam, ainda, que são inúmeros os gêneros orais que circulam diariamente no contexto social e que muitas vezes não percebemos, citando, como exemplo, os gêneros orais: seminários, júri simulado, a entrevista, a aula, entre outros, e que a importância de trabalhá-los como objeto de ensino-aprendizagem da língua está no fato de parte deles estarem presentes nas práticas sociais da escola (CALVALCANTE E MELO, 2007). Muitos desses gêneros são requeridos em toda vida escolar do aluno e têm incidência social muito grande, que aumenta na medida em que o aluno ocupa os espaços adultos, como o mundo do trabalho.

Para Marcuschi (2005), além de outras contribuições, o estudo da oralidade é uma atividade relevante para analisar em que medida a língua é um instrumento de controle social e de reprodução de modelos de dominação e poder nos usos diários linguísticos, tendo em vista suas relações intrínsecas com as estruturas sociais. Podemos observar, de forma prática, as questões colocadas pelo autor se olharmos para algumas práticas sociais presentes na sociedade, como, por exemplo, a forma como os candidatos aos cargos do legislativo e executivo se apresentam para os eleitores na busca de persuadi-los; poucos chegam ao convencimento do eleitor por meio de suportes escritos, mas, geralmente, a linguagem oral exerce um meio de poder e de decisão; os candidatos fazem do discurso a principal ferramenta de conquista dos eleitores e de defesa de seus interesses.

Todos os autores consultados argumentam a favor do trabalho com as práticas orais na escola, portanto, não há dúvida de que o trabalho com a modalidade oral da língua constitui um dos componentes curriculares indispensáveis no ensino da língua, e que não pode mais ser ignorado pela escola na sua missão de instituição responsável pelo ensino da língua materna.

No entanto, observamos que estudos atuais desenvolvidos sobre a língua mostram que esse entendimento das diferentes modalidades de uso da língua e sua importância para o ensino da língua materna ainda não é partilhado pelos principais responsáveis pelo ensino, os professores. Para Leal e Gois (2012, p.11) as razões pela qual “o ensino da modalidade oral de uso da língua esteve ausente das salas de aula da Educação Básica, remontam aos diferentes estágios do desenvolvimento da ciência e da linguística e da ciência da educação”.

Embora o espaço para a oralidade seja referendado por diversas pesquisas e orientado pelos documentos oficiais de ensino como os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - sua efetivação nas salas de aula ainda não se constitui uma prática efetiva dos professores.

Muitos são ainda os entraves que dificultam a implementação de um ensino que priorize o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, resultantes em grande parte pela falta de compreensão desses processos, pelos educadores, decorrentes da carência de formação continuada para toda a rede de educação básica, gerando grandes distâncias entre as teorias produzidas

pelos pesquisadores e as práticas docente.

As autoras Ávila, Nascimento e Siane (2012) destacam que o pouco espaço dado à oralidade no ensino está ligado diretamente ao surgimento da escrita e sua supervalorização na sociedade, em detrimento da fala. Segundo as autoras, essa visão deve-se em grande parte ao fato de durante muito tempo o acesso à escrita ter sido restrito às pessoas das camadas economicamente privilegiadas da sociedade.

Essas visões contribuíram para que se acreditasse durante muito tempo que habilidades orais não fossem suscetíveis de aprendizado e aprimoramento, mas capacidades geneticamente adquiridas. Nesse sentido, como a língua de prestígio era a considerada culta, que obedecia às regras da gramática normativa, estudada pela minoria, a grande maioria da população não tinha acesso a esse aprendizado e, portanto, estava não apenas economicamente excluído da sociedade, mas também linguisticamente.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO GÊNERO ORAL ENTREVISTA

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) o ensino da escrita e da fala podem se distinguir em pelo menos três maneiras comuns de se abordar: o fato de ser colocado como central o problema do gênero, como objeto e as relações complexas que o ligam às práticas de referência.

Para um trabalho com a oralidade na perspectiva discutida neste artigo escolhemos o gênero oral entrevista, por ser um dos gêneros de domínio público que favorece o aprofundamento de ambas as modalidades: oral e escrita.

De acordo com os objetivos e o contexto situacional, as entrevistas podem assumir diferentes formatos. Os tipos mais comuns são as entrevistas jornalísticas, científicas, a entrevista de emprego, a entrevista médica.

Por apresentar diferentes formas nas práticas sociais e atividades de linguagem, e tendo em vista os objetivos pretendidos, optamos pela entrevista jornalística, pois avaliamos que o trabalho com este gênero favorece os resultados que almejamos. A entrevista jornalística é considerada como “um gênero de longa tradição, que diz respeito a um encontro entre jornalista ou uma pessoa que tem interesse particular num dado domínio.” (SCHNEUWLY E DOLZ 2004, p.73).

As autoras Leal e Gois ressaltam que “outro aspecto que merece atenção na abordagem da entrevista é um possível trabalho de retextualização da oralidade para a escrita”. (LEAL E GÓIS, 2012, p.102)

Nessa perspectiva, a sequência didática que apresentamos tem como objetivo principal investigar a realidade social do bairro onde residem os alunos, no que diz respeito os serviços de saúde oferecidos e promover a discussão das principais problemáticas vivenciadas pelos moradores.

Os objetivos específicos envolvidos no projeto são:

- Promover o domínio do gênero entrevista na modalidade oral e escrita, bem como, suas características e funções;
- Refletir criticamente sobre a saúde pública local na perspectiva de intervenção na realidade social;
- Refletir sobre as relações estabelecidas entre oralidade e escrita;

O trabalho pode ser realizado em turmas de nível fundamental e médio, com duração de três semanas. Para realização das entrevistas os alunos precisarão de aparelhos de gravação. O trabalho consiste na realização de entrevistas orais com alguns profissionais de referência dessa área temática e representantes de moradores, para subsidiar a discussão em sala de aula sobre a realidade do serviço de saúde do bairro e posteriormente a divulgação e publicação das informações mais relevantes para a comunidade escolar em geral.

Para elaboração da proposta didática tomamos como base os procedimentos de elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos, proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Segundo os autores sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 82).

Com base no modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p.83), elaboramos a seguinte sequência didática para um trabalho de produção escrita com o gênero entrevista.

Na apresentação da situação inicial será exposta de maneira detalhada para os alunos a proposta de realização de um projeto coletivo, com todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto e compreendam suas finalidades. Nesse momento, além do tema e objetivos da produção deverão ser discutidos e definidos o gênero, os destinatários, a forma que assumirá a produção e as etapas necessárias para realização.

Na primeira produção será proposta aos alunos a realização de uma entrevista oral com um colega de sala para saber o que ele pensa sobre as condições de vida dos moradores do bairro onde ele vive. Os alunos serão estimulados a responder algumas questões entregues pelo professor e logo após sintetizá-las em palavras chaves que serão anotadas em tarjetas. Após esse primeiro momento, as questões elaboradas pelos grupos serão discutidas em plenária e organizadas em forma de painel.

As principais dificuldades detectadas durante a primeira produção determinarão o trabalho do professor nos módulos seguintes. No primeiro módulo serão discutidas as questões relacionadas à oralidade, às relações entre fala e escrita, às características e forma de organização e produção do texto falado e escrito.

No segundo módulo os alunos serão convidados a assistir entrevistas orais em programas de rádio e/ou TV, selecionadas pelo professor, com objetivo de fazê-los observar e entender os aspectos trabalhados no primeiro módulo, além de explorar as

características do gênero entrevista e analisar os papéis dos principais envolvidos na realização desse gênero: o entrevistador e o entrevistado.

Nos módulos seguintes, tendo em vista o objetivo proposto de conhecer como funciona o serviço de saúde do bairro, será proposto a realização de um levantamento dos possíveis entrevistados (agente comunitário de saúde do bairro, equipe PSF (Programa Saúde da Família) da unidade básica de saúde, representante de associação de moradores, etc.), bem como, a elaboração das questões pertinentes às finalidades da entrevista. Nesse momento, definem-se as equipes responsáveis por cada entrevista e os papéis: quem ficará responsável pela gravação, agendamento com profissionais, dias das entrevistas, elaboração das perguntas e transcrição das respostas.

Após a realização das entrevistas, conforme planejamento realizado junto com o professor, terá o momento de avaliar as entrevistas, as dificuldades sentidas e a participação dos entrevistados durante a realização do trabalho. Essa etapa se iniciará com a escuta das gravações realizadas pelos alunos. Neste momento, os alunos poderão trazer informações presentes na entrevista que não são possíveis de perceber por meio da escuta, como: expressão corporal, características pessoais dos entrevistados, local da entrevista etc. Concluída a etapa de escuta das entrevistas, o professor junto com os alunos selecionará as falas mais significativas no que diz respeito ao tema e objetivos estabelecidos, para elaborar a transcrição.

Por fim, temos a produção final em que os alunos irão selecionar as informações mais interessantes das transcrições, realizadas com os entrevistados, para a produção de um texto escrito sobre o serviço de saúde do seu bairro. O texto será elaborado de forma coletiva por cada grupo que foi composto para a realização das entrevistas e das transcrições.

Passado pela etapa de planejamento, escrita e revisão textual, os textos serão apresentados e discutidos junto com a comunidade escolar, por meio de exposições e eventos realizados pela escola, como também serão publicados nos meios de comunicação local, como forma de tornar pública as informações coletadas sobre o funcionamento dos serviços de saúde do bairro, seus problemas e, assim, chamar atenção de todos para a necessidade da participação da comunidade na reivindicação de melhores condições de serviços de saúde para a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que embora tenhamos avançado nos estudos linguísticos, e a língua falada tenha conquistado espaço de objeto de ensino, referendada pelos documentos oficiais, ainda há muitos equívocos com relação à modalidade oral da língua, e muitas são as dificuldades que permeiam a prática dos professores ao lidar com o ensino dos gêneros orais e suas relações com a escrita.

Como forma de contribuir com essa discussão, que não se realiza apenas no plano da teoria, mas buscando transpor os conhecimentos analisados para prática, elaboramos como sugestão uma proposta de ensino de sequência didática com o gênero entrevista.

A intenção da proposta atende dois relevantes objetivos: levar os alunos a dominar o gênero entrevista, compreendendo suas características e finalidades, e possibilitar que eles conheçam melhor a realidade social que os cerca e discutam de maneira crítica,

as possibilidades de intervenção no seu contexto social. E, assim, a partir da experiência promovida pela escola, conhecendo as problemáticas de saúde do seu bairro, os alunos possam atuar como sujeitos, com participação mais ativa nas discussões, proposições e decisões políticas que dizem respeito à vida orgânica da comunidade onde vivem, compreendendo e assumindo, assim, seu papel como cidadãos plenos dos seus direitos e deveres.

Nesse sentido, acreditamos que a sequência didática proposta contribuirá para que o professor, na sua prática pedagógica, possa integrar os conhecimentos referentes à modalidade oral e escrita da língua à prática social dos alunos, na medida em que possibilita que o gênero entrevista seja trabalhado em situação real de uso, com finalidades que dizem respeito à realidade social dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola é possível. São Paulo. Parábola, 2009.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GÓIS Siane. **Esclarecendo o trabalho com a oralidade:** uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco na reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAVALCANTE. M.C.B; MELO, C.T.V. (Org.). **Gêneros orais na escola.** In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE. M.C.B. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTILHO A. T. **A língua falada no ensino de português.** 8º ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FÁVERO, L.L; ANDRADE, M.L.C.V. O; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino da língua materna. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco na reflexão. Belo Horizonte: Autentica editora, 2012.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6º ed. São Paulo. Cortez. (2005).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13º reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra. (1921-1997, [2014]).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1921-1997, [2014]).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VITORRIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire**: por uma pedagogia do diálogo. Tradução de Marcia Wolf. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES

Francisco Canindé de Assunção
SAPIENS/SABERES
PB/ Brasil
canindeassuncao@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão em torno do tema alfabetização e letramento, à luz de reflexões estabelecidas por estudiosos como Emília Ferreira, Magda Soares, Angela Kleiman, Mortatti, Antônio Marcuschi, dentre outros, cujas pesquisas e vivências permitem falar com autoridade sobre o assunto. O termo alfabetização fomenta muitas discussões ante a fragilidade que esse processo apresenta: nem todas as pessoas (ditas alfabetizadas) conseguem compreender o que leem. Assim, esse fenômeno torna-se objeto de constantes avaliações, na tentativa de minimizar os problemas decorrentes da falta de compreensão de como ocorre tal processo, suas particularidades e sua aplicabilidade. É importante que se estabeleçam os limites entre alfabetização e letramento, identificando-se suas especificidades, visto que se trata de dois processos distintos, embora interdependentes, o que possibilitará uma prática docente mais eficaz. Por se tratar de um artigo de revisão utilizando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, não se tem análise de resultados, porém chegou-se à conclusão de que os professores alfabetizadores precisam ter ciência da sua responsabilidade como formadores de cidadãos autônomos e comprometidos com a transformação social. Partindo do princípio de que a qualidade do ensino advém do desenvolvimento das habilidades leitoras é essencial que seja feito um investimento maior na formação de professores que trabalham nos anos iniciais da educação infantil e do ensino fundamental, considerando-se o insucesso da alfabetização nos anos iniciais dessa modalidade de ensino. Por fim, as reflexões aqui desencadeadas apontam para a melhoria nas práticas educacionais nas classes de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O tema alfabetização e letramento tem gerado muitas discussões dentro do contexto educativo e a partir desses debates surgem diferentes pontos de vista acerca do assunto. Ao longo dos anos o conceito de alfabetização vem sofrendo alterações em virtude das exigências que surgem a cada dia na sociedade, que também passa por notáveis transformações e torna-se cada vez mais complexa. Assim, esse fenômeno torna-se objeto de constantes avaliações, na tentativa de minimizar os problemas decorrentes da falta de compreensão de como ocorre tal processo, suas especificidades e sua aplicabilidade. As constantes modificações do conceito de alfabetização, referindo-se ao processo de aquisição dos recursos de codificação e utilização das letras, fez surgir mais recentemente o termo letramento. Atualmente essas duas definições têm se confundido bastante, daí a importância de aprofundarmos os estudos sobre essa temática.

Existe uma vasta literatura que aborda esse tema à luz de diferentes pontos de vista. Neste trabalho será feita uma análise de cada um desses processos a partir das definições de estudiosos cujas contribuições, mediante pesquisas e reflexões, têm auxiliado os educadores na compreensão desses temas de grande relevância para a educação no contexto atual. Darão embasamento às reflexões aqui apresentadas os seguintes especialistas: Emília Ferreiro, Magda Soares, Angela Kleiman, Mortatti, Antônio Marcuschi, entre outros.

A escolha do tema justifica-se pela sua relevância no atual contexto educativo em que se verificam sérios problemas relacionados à aquisição das habilidades de leitura e escrita, principalmente nos anos iniciais da escolarização. A falta de estudos, por parte de muitos professores, sobre o assunto tem gerado interpretações inadequadas, daí a necessidade de compreender as diferenças entre alfabetização e letramento, a fim de perceber suas especificidades e entender que esses processos se relacionam e se completam. A pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativa visto que se detém à compreensão e explicação dos aspectos referentes ao objeto de estudo e não a aspectos quantitativos; quanto aos objetivos, explicativa; quanto aos procedimentos, bibliográfica.

Antes, porém, de tratar especificamente do tema aqui proposto cabe trazer uma rápida abordagem sobre a educação no contexto atual a fim de que os conceitos que serão apresentados sejam mais facilmente compreendidos.

EDUCAÇÃO

As diferentes formas como os saberes são transmitidos às gerações futuras, desde o homem pré-histórico até hoje, nos oferecem uma visão geral de como ocorre o processo educativo. Brandão (2007, p. 9) afirma que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Essa fala mostra que o processo educativo se dá de diversas maneiras, nos mais distintos lugares e praticada por quaisquer pessoas.

A ideia de que o surgimento da educação está associado à necessidade de ensinar e de aprender, independente do local, pessoas, e outros fatores, já era defendida pelo educador Paulo Freire, como se percebe na sua fala: “A educação tem caráter

permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. (FREIRE, 1979, p. 46).

Há diferentes concepções de educação, e neste momento é pertinente mencionar a educação formal, uma vez que o objeto desta pesquisa (alfabetização e letramento) está diretamente relacionado a essa esfera. Nesse sentido Brandão (2007, p. 26) apresenta uma assertiva que nos faz entender o seu surgimento.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor.

A falta de discernimento entre as concepções de alfabetização e letramento tem contribuído para que haja falhas no processo de aquisição, apropriação e uso social de leitura e escrita pelos estudantes, o que acaba refletindo na qualidade da educação brasileira. Esta, apesar de já ter sofrido várias modificações nas últimas décadas, trazendo avanços significativos no que se refere a fatores como infraestrutura, material didático, formação de professores, por exemplo, ainda apresenta precariedade com relação à aprendizagem, pois o ensino ofertado, principalmente nas escolas públicas, ainda apresenta lapsos, como se pode observar, por exemplo, no aspecto de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Vargas (2000, pp. 7-8) apresenta uma distinção entre ledores e leitores muito importante quando se fala de alfabetização e de letramento.

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma.

Após esse breve comentário sobre a educação, passemos a analisar o assunto a que se propõe este trabalho: alfabetização e letramento, tomando-se como referência as ideias expostas por diferentes estudiosos, nacionais e internacionais, cujas investigações e contribuições auxiliam na compreensão desses conceitos.

ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2009), o termo Alfabetização, etimologicamente, refere-se à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Com relação ao termo em estudo Mortatti (2010, p. 329) afirma que

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

A partir dessa concepção percebe-se que é dentro desse contexto de complexidade que se dá a alfabetização e o letramento, como veremos na continuidade deste trabalho.

O processo de descoberta do código escrito pela criança passa pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização. Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência que a criança tem com leitura, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos.

Segundo Soares (2004, p. 7) o conceito de alfabetização passou por várias alterações que são notadamente percebidas nos censos demográficos através das décadas. Por exemplo, no Censo de 1940, era considerada alfabetizada a pessoa que soubesse escrever o próprio nome; esse conceito foi ampliado, e no Censo de 1950 alfabetizado era todo aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples. Atualmente os resultados dos Censos apontam para uma extensão desse conceito quando utilizam o critério de anos de escolarização para caracterizar o nível de alfabetização funcional.

Essa concepção também se evidencia em Ribeiro (2003, p. 91) quando esclarece que

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Fica evidente que através dos tempos houve um grande desenvolvimento no campo da alfabetização quando surgiram novos conceitos, teorias, metodologias, enfim, notáveis avanços. Porém, diante de tal evolução, o Brasil e outros países não desenvolvidos, ainda enfrentam um grave problema: a qualidade da educação básica, especialmente, a dos anos iniciais do ensino fundamental, o que se comprova com os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que sempre existiram nessas sociedades.

Pode-se dizer que uma das causas dessa problemática é a perda da especificidade da alfabetização, devido à falta de compreensão de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em oposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização.

Conforme Soares (2009, p. 8) a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...].

Para que o processo de alfabetização seja significativo não se deve desprezar determinada prática por estar centrada em diferentes concepções (tradicional, construtivista, etc.), mas observar e avaliar que contribuições ela pode trazer para auxiliar os estudantes nesse processo complexo.

Para Mortatti (2000) a alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) – que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. No contexto brasileiro constata-se a mesma sucessão de oposições.

Logo, a definição de alfabetização, conforme o exposto, está mais relacionada à apropriação do alfabeto, da ortografia, ou seja, o domínio do sistema de representações entre fonemas e letras em determinada língua.

Segundo Ribeiro (2003, p. 90), esses conceitos são frequentemente confundidos ou sobrepostos, daí a importância de saber distingui-los e ao mesmo tempo aproximá-los: essa distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. Soares (2004, p. 7) também corrobora com essa ideia quando afirma que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

LETRAMENTO

A expressão letramento é de uso recente no campo da educação brasileira. De acordo com Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

Kleiman (2005, pp. 5-6) diz que letramento é uma definição elaborada para referir-se aos usos da língua escrita tanto na escola como fora dela, visto que nos deparamos com a escrita em todos os lugares: no ponto de ônibus, nos diversos tipos de comércio, no serviço público e outros locais.

A escrita está presente no cotidiano da maioria das pessoas, principalmente nas sociedades complexas em que a execução de determinadas tarefas torna-se impossível somente através da linguagem oral, como o anúncio de produtos de uma grande

empresa que precisam ser divulgados para um grande público.

Ferreiro (2003, p. 30) diz que ao se dar preferência à expressão letramento, o termo alfabetização virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Não se pode aceitar um período de decodificação anterior àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica.

O letramento resulta, pois, da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, que torna a pessoa letrada capaz de usar essas habilidades em diferentes práticas sociais. Essa prática não se limita apenas ao domínio da leitura e da escrita (decodificação e codificação), mas o saber utilizá-los nas mais diferentes situações que vivenciamos na sociedade. Demo (2006, p. 7) diz que lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela nos impomos. A cidadania é a referência maior. Uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar. Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler.

Marcuschi (2007, p.15) é enfático ao afirmar que “não se pode confundir as diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, pois esta não passaria de uma das formas de letramento”. Segundo ele é pertinente a expressão “os letramentos”, no plural, de modo a demarcar a existência de diferentes práticas de letramentos e níveis variados de letramentos: “deve-se ter imenso cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe um letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados.”

O letramento também é compreendido por Kleiman (2008, p. 18) como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. Segundo ela, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

Ainda sobre o assunto Freire (1989, pp. 11-12) salienta que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social.

(...) 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.

Tfouni (2010, p. 23) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, a autora explica que: em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa,

do telescópio e da sociedade industrial como um todo, conforme descreve Soares (2009, p.11).

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Assim, letramento decorre das práticas sociais em que leitura e escrita exigem, nos diferentes contextos, a compreensão e expressão lógica e verbal. É a função social da escrita. Enquanto que a alfabetização se refere ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita.

INTEGRAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os processos de alfabetização e letramento não podem ser desenvolvidos de forma independente, pelo contrário, a introdução da criança no mundo da leitura e da escrita deve acontecer de forma integrada. Embora cada um desses eixos tenha sua especificidade, tais atividades devem se desenvolver articuladamente. Desenvolver o letramento sem a alfabetização ou vice-versa, leva a criança a ter uma visão distorcida do mundo da escrita. A esse respeito Soares (2004, p. 14) salienta:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Observa-se que o conceito tradicional de alfabetização tornava esse processo independente do letramento: alfabetização referia-se à aquisição do sistema convencional de escrita (ler – decodificação; escrever – codificação) e acontecia antes do letramento, que era entendido como o desenvolvimento das habilidades textuais de leitura e escrita, como acesso a diferentes gêneros textuais e seus portadores, compreensão das funções da escrita e outras habilidades afins.

Na metodologia freireana de se alfabetizar é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade desses dois processos. Em seu método de alfabetização, Paulo Freire propõe que se parta daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

Kleiman, (2005, p. 16) diz que

a alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma

autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

Freire (1996) destaca que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Ele acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele. Sendo assim, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito.

É importante lembrar ainda que as práticas de letramento que acontecem dentro da escola apresentam diferenças daquelas que ocorrem fora dela, segundo esclarece Kleiman (2005, p. 22) “Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que ainda importa é a participação individual do aluno”.

A utilização da escrita fora da escola envolve mais a participação coletiva, enquanto que na escola, embora essa prática esteja mudando, ainda predomina o caráter individual. É comum uma pessoa que sabe ler e escrever entrevistar uma pessoa que não sabe ler. Enquanto a que não sabe ler expõe suas ideias oralmente, a que sabe ler escreve, anota, pede para repetir alguma informação e assim ambas participam dessa prática de letramento em forma de colaboração. A prática tradicional de uso da escrita na escola exige a demonstração da capacidade individual na realização das tarefas.

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino em que os estudantes não sejam apenas seres passivos que recebem conhecimentos prontos, mas que passem a ser pessoas atuantes, dotadas de senso crítico e, portanto cidadãos que agem na sociedade em que vivem. É importante ressaltar a ideia de Mortatti (2004, p. 107) de que “[...] somente o fato de ser alfabetizada, não garante que a pessoa seja letrada”. Por exemplo, quando o professor solicita que um aluno leia um texto e ele consegue fazê-lo, com boa dicção e entonação adequada, porém ele não sabe a função social desse texto, não compreende o que o autor está transmitindo, enfim não consegue aplicar suas informações na vida cotidiana, embora tenha os conhecimentos do código em que foi escrito, pode-se dizer que ele não é letrado.

Diante desse fato a escola precisa desenvolver um trabalho que contemple a prática de letramento associada à prática de alfabetização, de uma forma significativa, a fim de que a escola não se distancie muito da realidade social dos estudantes favorecendo assim a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Nessa perspectiva alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno, como lembra Kleiman (2005, p. 33):

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

A autora deixa claro que as práticas de letramento dentro e fora do contexto escolar possuem objetivos distintos e a escola, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, nem sempre consegue tornar essa prática interessante o que resulta, em muitos casos, em grandes dificuldades na aquisição da língua escrita por pessoas oriundas de comunidades onde essa modalidade não existe ou é pouco utilizada.

Nessa perspectiva enfatiza-se a importância da elaboração de projetos de letramento cujo objetivo, conforme Oliveira (2011, p.58) “é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, relacionados pela escola e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício de cidadania”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas pelos especialistas citados neste trabalho foi possível chegar a algumas conclusões importantes sobre o tema em debate, que serão aqui mencionadas. A educação brasileira enfrenta um momento difícil, evidenciado pela falta de qualidade da alfabetização, pelo que se torna necessário e urgente o planejamento de novas práticas que contemplem as pessoas que estão sofrendo diretamente as consequências de uma alfabetização ineficaz: os alunos. Os professores alfabetizadores precisam ter ciência da sua responsabilidade como formadores de cidadãos autônomos e comprometidos com a transformação social.

Também é imprescindível que sejam fortalecidas as discussões sobre o tema alfabetização e letramento nos cursos de formação de docentes, nas reuniões pedagógicas e em cursos de formação continuada, a fim de que se busquem soluções para problemas específicos da alfabetização e letramento. Dessa forma pode-se proporcionar uma educação de qualidade para as crianças que estão ingressando na escola. Com base nas ideias dos estudiosos que embasaram as considerações aqui apresentadas pode-se dizer que alfabetização e letramento são dois processos distintos que devem acontecer de forma integrada. A alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e escrita e o letramento como um processo mais amplo, relacionado aos usos da leitura e da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos em suas práticas sociais.

Diante do exposto acredita-se também que é possível mudar o atual quadro da educação brasileira e atingir a qualidade de ensino nas classes de alfabetização. Para isso é necessário priorizar práticas educacionais inovadoras, que proporcionem simultaneamente o desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos estudantes, a fim de que possam ser sujeitos atuantes na sociedade e exercerem a sua cidadania.

Partindo do princípio de que a qualidade do ensino advém do desenvolvimento das habilidades leitoras é essencial que seja feito um investimento maior na formação de professores que trabalham nos anos iniciais da educação infantil e do ensino fundamental. Além disso, a equipe pedagógica das escolas deve acompanhar esse processo através de um planejamento criterioso, analisando cada etapa, avaliando as fragilidades e os avanços, a fim de que sejam detectados os principais entraves que interferem no processo de letramento, e a partir daí traçar metas para solucionar os problemas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49 ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. “Alfabetização e cultura escrita”. Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – **A revista do Professor**. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

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

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

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp: MEC, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: UNESP; CONPED, 2000.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2010, vol. 15, n.44, pp. 329-341. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>> Acesso em 30. Mai. 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFERN, 2011.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n. 25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 30. Mai. 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

APRENDER E (RE) APRENDER NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS LIÇÕES CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN

Iure Coutre Gurgel
Mestrando em Educação UERN
yurecoutre@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de refletir sobre as contribuições do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- CAP/UERN para a formação de duas docentes da educação básica. A partir das narrativas (auto) biográficas é que construiremos esta pesquisa, como meio de valorizarmos as experiências construídas pelas estudantes-educadoras durante a academia. Como referencial teórico, nos fundamentamos em: BRASIL (2012), Ramalho (2003), Josso (2004), Halbwachs (1990), entre outros. A metodologia que solidifica esta pesquisa é de caráter qualitativa, tendo a metodologia da história oral como ápice da mesma. Foram desenvolvidas três sessões (auto) biográficas com as docentes participantes da pesquisa com o intuito de investigarmos as contribuições que o Programa trouxe inicialmente para a formação das entrevistadas. Os resultados apontam que a partir deste trabalho, passamos a conhecer um pouco mais o processo de construção da identidade docente a partir de diferentes ângulos, bem como as contribuições das narrativas autobiográficas como uma metodologia que permite ao sujeito investigado refletir sobre o passado e o presente de sua formação. Então, destacamos a importância do processo de formação docente como elemento favorecedor a prática reflexiva e construção da ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Formação docente; Narrativas (auto) biográficas; PARFOR.

CONHECENDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR

Atualmente, torna-se necessário a busca pela qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para a vida coletiva, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al, 2001) e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo (COSTA, 2004).

O Parfor presencial é um programa nacional implantado pela Capes em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) estabelece a criação do Programa com o propósito de nos levar a refletir sobre o pensar em uma formação de professores alicerçada na relação teoria-prática, através de um projeto social, político e ético que valoriza e oportuniza aos docentes de instituições públicas, sejam elas municipais ou estaduais, a cursarem a sua primeira graduação, ou para outros que já possuem um curso de licenciatura, realizarem a sua segunda licenciatura, para que assim, possam relacionar as teorias estudadas na academia com a prática desenvolvida em sala de aula.

Em relação ao curso de Pedagogia, campo da pesquisa, o Decreto 6755/09, ao apontar para essas diretrizes, reforça o Par. CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, 2005) e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). Tal Resolução define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e estabelece uma nova concepção e organização curricular para o curso, com uma carga horária mínima de 3.200 horas, assim distribuídas: 2800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico- práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Acreditamos, assim que o referido Programa busca igualar as oportunidades de acesso a Universidade a todos os docentes. Reitera-se que as turmas especiais do PARFOR são compostas exclusivamente por alunos em exercício da docência em rede pública, na área ou disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou licenciatura. A inclusão do educador nos cursos de formação está condicionada à permissão formal das respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, por meio do processo de validação da pré-inscrição, quando o gestor municipal atesta o vínculo do candidato com a rede pública de educação básica.

Nesse sentido, percebemos o quanto O Parfor poderá contribuir tanto para os discentes, nas interações com professores, estudantes, na troca de experiências construídas ao longo da docência, como para os docentes, no sentido de conhecerem a bagagem trazida por diferentes alunos-professores que pararam de estudar há muito tempo, que se dizem “enferrujados”, mas que trazem consigo experiências singulares e necessárias para serem sistematizadas no meio acadêmico.

Segundo Sacristán (1999, p. 19), a relação teoria-prática “constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e do para que da prática educativa”. Dessa forma, acreditamos, que o Parfor poderá contribuir para romper com distanciamento entre o que se estuda e o que se ensina, além de favorecer o aumento da autoestima e os processos relacionais entre os sujeitos.

O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: DESEJOS, INCERTEZAS E VITÓRIAS

Este tópico é digamos assim, caracteriza-se como o ápice de nossa pesquisa, por buscar valorizar as narrativas de duas estudantes do curso de Pedagogia através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR , pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus Avançado de Patu- CAP/UERN, onde irão através das narrativas autobiográficas, narrarem as experiências e aprendizados construídos durante a chegada no curso até o seu andamento.

Diante desta proposição, pensamos: O que vem a ser, então, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/Parfor/ UERN/ CAP? Inicialmente, diremos que o Ministério da Educação- MEC através de ações conjuntas não tem medido esforços na criação de políticas que valorizem a formação profissional dos docentes, através de cursos que oportunizem a realização de muitos sonhos de professores que gostariam de cursar uma faculdade, mas, pelas circunstâncias, não tiveram a oportunidade no tempo hábil, e só agora conseguiram ingressar na Universidade.

Vemos esta política de acesso como um marco histórico na vida de muitos professores, de várias regiões do Brasil, que pela dificuldade geográfica, e outros fatores, não haviam chegada na academia, e só, agora conseguiram dá este grande salto em sua trajetória profissional.

Apesar de alguns alunos-professores ingressantes do Parfor, apresentarem algumas dificuldades para conduzirem seus estudos, mas, enfatizamos que os mesmos, trazem em suas bagagens experiência exitosas e que contribuirão de forma significativa para o bom desenvolvimento do curso.

[...] Assim o momento da formação docente acontece de forma concomitante com o exercício profissional. Isso contribui para fortalecer a interação entre escola básica e as IES e facilita a troca mais célere de conhecimento e experiências educacionais. Desse modo, na medida em que o PARFOR promove e amplia o acesso dos docentes à formação num contexto facilitador do processo de ensino-aprendizagem e do conhecimento mediado pela relação direta entre teoria e prática, acredita-se que o Programa pode contribuir para elevar os índices de IDEB dos municípios integrantes do Programa (Brasil, 2012).

Entendemos, que este trilhar durante o curso deve ser alimentado pelo respeito aos conhecimentos prévios trazidos por estes estudantes, pela vontade de chegar a Universidade, a esperança de aprender coisas novas, que serão úteis para a prática em

sala de aula, a melhoria de dados educacionais, por acreditarmos que o programa buscará trabalhar de forma contextualizada as questões vigentes do ensino na contemporaneidade, bem como a relação de compartilhamento de vivências construídas ao longo do magistério.

Fundamentamo-nos na filosofia de Bourdieu (1997,1998a,1998b), pois necessitávamos refletir sobre o Parfor como espaço social de formação de professores. Como destaca o autor (1998b, p. 69), “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram”.

Assim, pensamos ser essencial para o processo formativo dos estudantes do Curso de Pedagogia/ Parfor vivenciarem momentos de interações sociais, para refletirem sobre suas práticas, o pensamento de teóricos, buscando assim, fazer uma ponte de ligação com a prática pedagógica.

Vemos que a busca constante pela melhoria da formação docente é dever de todo educador preocupado com a qualidade da educação brasileira, haja visto que o processo formativo é contínuo. Apesar das diversas razões que nos levam a crer que a problemática da situação da educação brasileira não é reflexo tão-somente da desqualificação docente, consideramos que o professor é o elemento primordial do processo educativo formal, o dinamizador e mediador da aprendizagem, devendo, por isso, ser beneficiado com políticas sistêmicas que visem a qualidade dos programas de formação profissional, que possibilitem um digno plano de carreira, melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial (Ramalho, 2003).

A partir, das reflexões aqui postas, percebemos o quanto é necessário ao educador essa busca constante de se aperfeiçoar, buscar qualificação, inovando assim, sua ação didática e proporcionando a todos os discentes uma educação pública e de qualidade a todos.

Pensar essa educação pública e de qualidade para todos os alunos, significa antes de tudo, refletirmos sobre a necessidade do educador contemporâneo de estudar, de buscar a cada dia, construir e aprender novos conhecimentos que lhes sejam úteis em sala de aula. Assim, sendo, a Universidade caracteriza-se como um espaço propício para as interrelações estabelecidas entre docentes-discentes, propiciando uma melhoria no processo de formação docente. Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (p. 19)

Fica evidente, a partir das palavras da autora acima citada que Dessa forma, resgata a importância de se considerar o

professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.

O ingresso na Universidade representa para muitos acadêmicos como um momento ímpar em suas vidas, onde surgem inúmeras interrogações, sobre como é este espaço acadêmico, sua constituição, quem são seus docentes, enfim, inicialmente causa uma serie de questionamentos aos graduandos. Além dessas inquietações, a chegada a Universidade representa para muitos estudantes do Parfor um momento que ficará marcado em suas vidas, ao conhecer a rotina acadêmica embora sinalize para alguns tensões, desafios, dificuldades, barreiras, mas, é preciso apostarem em seu potencial, e buscarem juntos darem o melhor de si e alcançarem os melhores resultados.

Assim sendo, o espaço acadêmico em que estão todos esses estudantes, configura-se como um local permeado pela heterogeneidade de saberes e fazeres construídos e solidificados ao longo da vida, não podemos pensar em um processo formativo diante da vida pessoal do estudante. Em seus estudos sobre os saberes docentes, Tardiff (1991), enfatiza a importância da pluralidade de saberes dos educadores e destaca a importância dos saberes experienciais ao mencionar que

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (p. 234)

Baseado nessas proposições, nos ancoramos nas ideias de Freire (1996), quando diz que “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.’ Assim, vemos a importância da Universidade valorizar estes saberes pertencentes aos discentes como forma de reconhecê-los como protagonistas de sua formação. Nesse sentido, o Parfor, professores e alunos, com suas histórias de vida, suas experiências, desafios e dificuldades enfrentados, simbolizam para explorarmos e descobirmos estratégias que visem reconhecer cada sujeito ali presente como singular e ao mesmo tempo plural, sua existência em meio as relações sociais estabelecidas.

MEMÓRIAS QUE MARCAM: A VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DAS DISCENTES ENTREVISTADAS

Buscaremos valorizar as vozes de duas estudantes do Parfor, onde através de suas narrativas, relatarão sobre o ingresso na Universidade. Para tanto, nos apoiamos nas reflexões de alguns teóricos que discutem a temática, como: Larrosa (2001), Bosi (2003), Josso (2004) e outros autores.

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas

existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta. (Bosi, 2003, p.69)

As palavras de Bosi, na epígrafe do texto nos convida a fazermos uma viagem sobre a importância das histórias orais, das narrativas que alimentam e fazem emergir a memória com a sua magia através de fatos, imagens, pessoas, lembranças que emocionam e que reconstróem histórias singulares carregadas de verdades, de emoções e sentimentos.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que a medida que valorizamos as narrativas das protagonistas dessa pesquisa, abrimos espaço para que as mesmas reconheçam que a universidade se faz no dia a dia, através das experiências construídas cotidianamente e das relações estabelecidas entre todos os que compõem a academia.

Nos trilhos por onde se movimenta o trabalho docente entrelaça-se a ressignificação de valores, crenças e teorias, que vêm sendo vivenciados nas teias de relações do ofício da profissionalidade. Nesta perspectiva,

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor a oportunidade de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (Josso, 2008, p. 27)

Portanto, ao sistematizarmos as narrativas (auto) biográficas que foram registradas são longo do percurso da pesquisa favorecemos com que as reflexões sobre si realizadas por cada aluna participante ressignifiquem os seus mundos, forjando-se como agentes do seu processo de formação e o espaço escolar como locus privilegiado de formação e auto formação, apontado para uma nova epistemologia de formação. Neste sentido, apoiamo-nos em postulados de Halbwachs (1990, p. 60), que faz uma pertinente reflexão sobre a história resgatada da memória:

Não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto. (HALBWACHS, 1990, p. 60).

Foi assim que conseguimos através dos diálogos estabelecidos com as protagonistas desta pesquisa, conhecermos as primeiras lições construídas durante o ingresso no Parfor, como forma de aprendizado pessoal, coletivo e social.

A metodologia alicerçada para a construção deste trabalho, caracteriza-se pela metodologia da História oral, por entendermos que esta subsidia a reconstrução das histórias através de registros de versões de personagens que fazem parte da história, mas que não são considerados pela história oficial.

Enquanto que a história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. (Thompson, 1992, p. 26).

Assim, baseado nos pressupostos discutidos por Thompson (1992), vemos que a metodologia da história oral busca ter um total compromisso em transmitir a mensagem de forma verídica e coerente, buscando dessa forma, não tratar do problema investigado com imparcialidade. Contudo, o pesquisador que se utiliza da História Oral, que opta pela “fala” do pesquisado tem que, também, saber ouvir, até porque esse outro contribuirá para que se encontrem soluções para o problema que está sendo investigado. Nesse sentido, Lopes e Galvão (2001, p.89) reforçam:

Ao escutar esse outro, escuta-se a si, os questionamentos ao problema, os próprios preconceitos, angústias e dúvidas que as declarações vão provocando, as inseguranças de uma teoria mal assimilada e todos os elementos que fazem parte desse temido e desejado processo de produção do conhecimento.

Baseado em tais proposições, buscamos estabelecer uma relação dialógica com as estudantes entrevistadas, ao qual iremos denominar de professora 1 (Margarida) e Professora 2 (Violeta).

O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS DISCENTES DO PARFOR/CAP/UERN?

Apresentaremos a seguir algumas reflexões elucidadas com duas discentes do curso de Pedagogia pelo PARFOR/CAP/UERN. Acreditamos ser necessário, enfatizar a trajetória percorrida por estas alunas, os desafios, as dificuldades enfrentadas, enfim, toda a caminhada como meio de fortalecimento da construção identitária destas discentes.

Na concepção de Nóvoa (1995, p.25), “(...) urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Inicialmente questionamos as docentes, sobre quem seriam elas, digamos no sentido pleno da palavra, que pessoas em sua globalidade a caracterizariam? Estas respondem que:

Margarida: Sou uma pessoa que gosta de fazer amizades, sou humilde, sincera e acima de tudo busco sempre ajudar o próximo.

Violeta: Sou uma pessoa humilde, amo que faço, gosto de mim, do meu trabalho, da minha família e me sinto bem em ajudar os outros.

Conforme apontam as estudantes, percebemos que a questão da humildade, de fazer o bem ao próximo e de buscar a felicidade, são questões que estão arraigadas em seu íntimo, que nascem dentre de si e que, segundo elas contribuem para a construção de sua felicidade.

Continuando o diálogo, indagamos as estudantes, o que representou a chegada a Universidade. As mesmas destacam que:

Margarida: para mim, chegar a fazer faculdade foi o meu maior sonho, pois sempre via minhas colegas fazer faculdade e me dava uma certa inveja que pensava que nunca conseguiria entrar na Universidade.

Violeta: (emoção) hoje está na universidade é o maior presente que Deus me deu, estou muito feliz, já cheguei até a mudar minhas aulas baseado em algumas conversas que temos aqui na faculdade.

Conforme apontam as entrevistadas a chegada a academia foi o maior sonho que conseguiram realizar, tendo em vista, as dificuldades que impediam de chegar a universidade e hoje, se veem no meio acadêmico como forma de enriquecimento e gratidão.

Continuando, indagamos as entrevistadas sobre quais as dificuldades que enfrentaram inicialmente ao ingressarem na Universidade. As mesmas responderam que:

Margarida: Quando ingressei na Universidade fiquei um pouco tímida inicialmente, pois só conhecia minha colega que era da mesma cidade que eu, mas, com o passar das aulas fui conhecendo melhor meus colegas. Outra dificuldade que tive no início foi a falta do hábito de leitura dos textos acadêmicos, geralmente só lia os matérias que trabalhava em sala de aula, aí senti muita dificuldade de compreensão de algumas ideias de autores trabalhados,

mas através da perseverança e de pedir ajuda aos meus companheiros, estou conseguindo vencer este desafio.

Violeta: A maior dificuldade que senti foi entender inicialmente algumas explicações dos professores e os textos trabalhados, achei uma linguagem muito difícil, o que precisava ler mais de uma vez os materiais para poder compreender melhor os textos e assim, poder participar das aulas.

Assim, percebemos que conforme apontam as estudantes, a dificuldade inicial em relação a integração com os demais estudantes da turma e a dificuldade em compreender as ideias dos autores dos textos trabalhados nas disciplinas, caracterizaram-se inicialmente como os principais obstáculos enfrentados no início do ingresso da Universidade, o que consideramos como normal, por serem estudantes que passaram muito tempo sem estudar, cerca de 30 anos, com isso, as dificuldades de compreensão e entendimento dos textos constituía-se como questões naturais.

Em seguida, perguntamos as entrevistadas sobre as expectativas em relação a Universidade, que contribuições acreditavam que a academia poderia trazer para a formação?

Margarida: Espero que com esta faculdade eu possa melhorar o meu trabalho, minhas aulas e aprender muito, já que hoje a lei exige que para estarmos em sala de aula é preciso estarmos fazendo um curso superior, então, esta formação será muito útil a nós.

Violeta: Acho que esta faculdade me ajudará muito em melhorar o meu trabalho em sala de aula, em refletir sobre o que não deu certo e poder melhorar. A formação na universidade é importante pois aqui vamos aprender mais teorias e melhorar o nosso processo formativo.

De acordo, com o que apontam as entrevistadas, destacamos que conforme apontam a relevância da entrada na Universidade, como forma de melhorarem sua prática e assim, poderem ministrar aulas mais motivantes, interessantes, que segundo elas, são elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Concordamos com Sousa (2006), quando aponta que as abordagens biográficas e autobiográficas das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e auto formativo, através das experiências dos atores em formação.

Sousa (2007), destaca que em décadas passadas não se tinha o cuidado de valorizar a formação da pessoa do professor, abordando as questões pessoal, profissional, social e organizacional. Acreditava-se que somente o conhecimento teórico habilitava o docente a exercer o magistério, contudo, sua prática estava fundamentada apenas aos conhecimentos básicos que o educador possuía, limitando-se assim, suas metodologias e estratégias didáticas.

Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar como algo indissociável e coletivo, pois é através do compromisso, da paixão pelo ensinar que o professor pode conseguir os melhores resultados na ação do ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada do PARFOR, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mas precisamente no Campus Avançado de Patu, foi sem dúvida um marco para a concretização de sonhos de muitos educadores de diversas cidades que o programa atende, por contribuir para o processo formativo dessas estudantes.

Acreditamos que de acordo com a realização desta pesquisa, pudemos conhecer melhor a dinâmica de funcionamento do Programa de Formação de professores da Educação Básica, dentre estes conhecimentos construídos, a questão da carga horária, a estrutura curricular bem como valorizarmos as narrativas dos estudantes cursistas.

Enfatizamos a importância das narrativas (auto) biográficas como também a importância de enfatizarmos a formação dos educadores, como estratégia de valorizarmos a pessoa do professor e vermos como sujeitos que possuem histórias pessoais, profissionais e que tem uma identidade subjetiva.

Assim, reconhecemos que com esse trabalho, passamos a conhecer um pouco mais o processo de construção da identidade docente a partir de diferentes ângulos, bem como as contribuições das narrativas autobiográficas como uma metodologia que permite ao sujeito investigado refletir sobre o passado e o presente de sua formação, descrevendo os contextos de sua construção, além de evidenciar os limites e possibilidades que marcam/ marcaram seus processos formativos (BRITO,2007). E assim, através dos relatos dos docentes cursistas do programa e contribuições que o mesmo proporcionou a cada uma.

REFERÊNCIAS

BRITO, A. E. **Professores experientes e formação profissional:** evocações... narrativas... e trajetórias... Linguagens, Educação e Sociedade, ano. 1, n. 17, p. 29-38, jul./dez, 2007.

BOURDIEU, P. **Lições da aula:** aula inaugural proferida no Collège de France. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, v. 28. n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
JOSSO, Marie - Chistina. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Editora Cortez, São Paulo 2004.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência.** Textos/subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FMEC. Leituras - SME, julho de 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O que você precisa saber sobre... História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vida.** In: _____.(org).Vida de Professores,Porto.Porto,2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.(Coleção Docência em Formação)

RAMALHO, Betânea Leite. NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor profissionalizar o Ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre, Sulina, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A REINVENÇÃO DO SERTÃO SERIDOENSE NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE DONA COTA

Luciana Maria Carvalho Medeiros dos Santos
PROFLETRAS - UFRN - RN - BRASIL
luamarcavalho@gmail.com

RESUMO:

No gênero Memórias literárias o autor escreve suas lembranças pela via da criação estética, ou seja, o autor de memórias fala de suas experiências ofertando a cada uma nuances de criatividade, emoção e devaneio, o que confere a estas o caráter universal. Assim é o livro Minha infância minha vida: livro de memórias, escrito por Maria Raquel de Medeiros dos Santos (in memoriam), mais conhecida como Dona Cota, uma seridoense nascida em 1921, no interior do RN, onde viveu até os seus 92 anos de idade. O livro publicado por iniciativa da própria família da autora, reúne trinta Textos/ Ilustrações (T/I) produzidos por Dona Cota que guardam e contam suas histórias da meninice e juventude. Em muitas dessas memórias contadas por meio de textos verbais e visuais, é possível visualizar o modo de viver das pessoas, como se davam suas relações interpessoais, seus costumes, além de possibilitar o contato com algumas tradições bastante características do Seridó Potiguar. Ler e observar os T/I de Dona Cota é aventurar-se em uma viagem feita de cores, palavras, cheiros, sabores e lembranças. As suas memórias são contadas e desenhadas pelo caminho da realidade e da imaginação. Diversas são as imagens em que o belo e o apelo às cores sinalizam para um sertão colorido, florido, também vivido pelo sonho, pela fantasia. Dessa forma, trazer à análise essas memórias é possibilitar a indivíduos seridoenses ou não, desse ou de outros tempos, a experiência da leitura estética, a [re]significação do sertão seridoense, da identidade sertaneja.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias Literárias. Sertão. Seridó.

INTRODUÇÃO

Memórias literárias é considerado um gênero discursivo confessional em que um narrador apresenta fatos de sua vida, constituídos e constituintes de sua identidade, pelo viés da memória.

A memória aqui estudada parte do princípio da faculdade de conservar determinados acontecimentos para, enfim, ser compreendida como o lugar em que imagens, impressões e fatos são guardados e, vez por outra, reavivados, como conceitua Le Goff:

A memória, como capacidade de conservar certas informações, recorre, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas. [...] Os fenômenos da memória, seja nos seus aspectos biológicos ou psicológicos, mais não são do que os resultados dos sistemas dinâmicos de organização, e apenas existem enquanto a organização os mantém ou os reconstitui. (LE GOFF, 1982, p: 9; 10)

Dessa forma, é possível compreender o gênero memórias literárias como um espaço de fuga e encontro do eu, considerando que a literatura corresponde à necessidade intrínseca do ser humano de sonhar, (CANDIDO 2004, p: 174), ao escrever suas memórias o autor envereda-se no caminho da fuga do real, porque a realidade não satisfaz a sua necessidade de plenitude e, ao mesmo tempo em que foge dessa insatisfação, encontra-se na lembrança do que foi e no desejo do que podia ter sido – lembrar é, assim, viver novamente.

Nesse gênero, o autor escreve suas memórias pela via da criação estética, ou seja, o autor de memórias fala de suas experiências ofertando a cada uma nuances de criatividade, emoção, devaneio e novidade, o que confere a estas memórias o caráter universal, uma vez que o leitor tende a se identificar com cada uma delas pelas inúmeras possibilidades de interpretação e identificação sugeridas por toda essa intersubjetividade.

Portanto, o gênero memórias literárias configura-se como uma tentativa de busca da identidade pessoal, e por tratar-se de memórias compartilhadas com outros indivíduos, direta ou indiretamente, ultrapassa os limites da identidade pessoal e abarca a identidade de grupo, correspondendo a necessidade inerente do ser humano de permanência.

1. UMA VIAGEM NAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE DONA COTA

Ler e observar os textos verbais e as ilustrações de Dona Cota é aventurar-se em uma viagem feita de cores, palavras, cheiros, sabores e lembranças. Suas memórias de meninice e juventude são contadas e desenhadas pelo caminho da realidade e da imaginação. Muitos são os fatos em que visivelmente a emoção é flagrada entrecortando a narrativa. Diversas são as imagens em que o belo, o apelo às cores, sinalizam para um sertão colorido, florido, também vivido pelo sonho, pela fantasia.

Assim, mesmo sendo Dona Cota e suas memórias “singulares”, visto que se trata da experiência de vida de uma pessoa em particular, trazer à análise e à discussão suas memórias é possibilitar a indivíduos, seridoenses ou não, desse ou de outros tempos, a experiência da leitura estética, a recriação, [re]significação de suas próprias lembranças, enfim, a [re]significação de sua identidade.

1. 1. QUEM É DONA COTA

Dona Cota é o apelido carinhoso de Maria Raquel de Medeiros dos Santos (in memoriam), uma seridoense nascida em 24 de fevereiro de 1921, no sítio Várzea, município de Acari-RN, onde morou até o seu casamento em 1942, quando mudou-se para Jardim do Seridó-RN, cidade onde viveu até os seus 92 anos de idade.

C

ota teve uma infância alegre. Gostava de brincar de boneca, pular corda, de jogo de pedras, correr pelo terreiro e brincar embaixo das catingueiras com suas primas. Já na infância ajudava sua mãe cuidando da casa e dos irmãos menores.

Casou-se com Hermes Conegones numa cerimônia simples, mas repleta de convidados e carnes diversas; a festa denominada “pagode” durou dois dias. Teve 19 filhos, porém apenas 12 sobreviveram. Além de bastante dedicada à família e à fé católica, sempre dedicou parte de seu tempo à cozinha no preparo de pratos típicos do Seridó como canjica, pamonha, galinha caipira, e arroz doce.

Vaidosa e delicada, quando precisava de roupas novas e os seus muitos ofícios não mais a permitiam costurar, dona Cota costumava desenhar suas próprias roupas antes de ir à costureira.

Aos 90 anos, comprou um caderno e uma coleção de lápis de cor e decidiu escrever/ ilustrar suas lembranças de infância e juventude como um exercício de pura descontração. Como resultado dessa atividade, existem em torno de 30 Textos/ Ilustrações (T/ I) que guardam e, ao mesmo tempo, contam suas histórias da meninice e juventude cercadas de primos, bois, pássaros, rios e flores.

Em 2013, aos 92 anos de idade, publicou suas memórias no livro *Minha infância minha vida: livro de memórias*. Faleceu no mesmo ano deixando um legado de cores e lembranças.

2. UM SERIDÓ DE TODOS OS TEMPOS E DE TODAS AS GENTES

O Seridó é o nome de uma das microrregiões que integram o sertão do Rio Grande do Norte. Está situado na porção centro-meridional do estado e, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) compreende atualmente um universo de dezessete municípios.

O clima predominante no Seridó é o semiárido, caracterizado por chuvas irregulares e longos períodos de seca; a vegetação

é a caatinga, facilmente adaptada à falta de água, e a bacia hidrográfica que banha a região é a Seridó (rio Seridó). Sobre algumas particularidades da geografia física do Seridó, Oswaldo Lamartine Faria acrescenta:

As chuvas são esparsas e mal distribuídas; 4 meses de molhado para 8 secos – é o que Deus dá nos anos normais de inverno. Mas, tão cedo caem as primeiras chuvas, a vegetação estoura em verde nos arbustos – a rama – e o chão se atapeta de ervas e capins – a babugem. (1980, p: 174)

Por muito tempo, a cultura do algodão e a extração mineral foram as principais atividades econômicas do Seridó. Hoje, a economia da região sustenta-se de atividades ainda no campo da agricultura, além da fruticultura e do comércio, segundo dados apresentados no Atlas do Rio Grande do Norte.

A experiência da religiosidade é vivida com bastante fé e força pelo povo seridoense. Grandes são as festas de padroeiras das cidades do Seridó. São festas religiosas que também agregam manifestações do profano, como as festas de clube, bailes, entre outros, que atraem a população local, das cidades vizinhas e antigos moradores que fazem da festa um espaço de reencontro.

Falar do Seridó é, portanto, falar de um povo feito de simplicidade, fé e tradição. É falar de uma gente que escreveu e escreve sua história em pedras e cactos, extraíndo da dureza dos dias o sentimento de pertencimento e atualidade.

3. METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista o objeto que se pretende estudar e dos objetivos que irão orientar os estudos (OLIVEIRA, 2008, p: 66).

Essa pesquisa procederá a uma investigação dos elementos representativos do sertão e da memória do povo seridoense em três T/ I de Dona Cota, identificando-os e analisando-os.

O enfoque dessa abordagem será dado aos seguintes elementos: religiosidade, costumes, casa e família. A escolha desses elementos segue a própria natureza da maioria dos T/I que compõem a obra em estudo, além de fazerem parte do universo de significações representativas da região Seridó e seu povo, conforme outras leituras apontaram.

Cada T/I analisado nesse artigo, assim como todos os outros que integram as memórias literárias de Dona Cota, apresentam textos verbais e não verbais que, juntos, contam os fatos, descrevem a cena e os personagens, construindo assim o sentido do texto em sua totalidade. Os T/I foram analisados a partir do que está expresso em palavras e imagens, mas também daquilo que aparece como sugestões de sentidos e impressões.

4. ANALISANDO AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE DONA COTA

Em muitos de seus registros é possível identificar a experiência da religiosidade como um elemento bastante representativo da tradição seridoense. A figura a seguir é um exemplo dessa experiência.



Figura 1 Papai ensinando-nos a rezar (MEDEIROS DOS SANTOS p: 25)

Observa-se nesse T/I a experiência da religiosidade compartilhada entre alguns membros da família. O pai, tradicionalmente ocupando o posto de chefe da família, responsável pelo provimento e pela educação moral, é o condutor das orações realizadas depois da ceia: “Meninos vamos rezar, louvar a Deus pelas graças que recebemos todos os dias” (MEDEIROS DOS SANTOS, p: 25). A mãe representada no T/I em análise aparece realizando um de seus inúmeros ofícios como dona de casa, ofícios esses compreendidos pela própria Cota menina como “obrigação”.

Se as mulheres não se dedicavam tanto às tarefas da roça é porque em casa a luta era árdua. Todos os trabalhos caseiros exigiam tempo e dedicação, já que também eram realizados de forma um tanto primitiva se comparados aos dias de hoje. (MACEDO, et all, 1997, p: 16).

A respeito da experiência da religiosidade, muitas são as manifestações e os registros que evidenciam a expressão da fé do povo seridoense como missas, terços, novenas, santos, promessas, procissões, entre outros.

No T/I em análise, embora seja o pai que chama os filhos para rezar antes de dormir, é a figura feminina que geralmente emerge como representação da fé e da religiosidade no cenário nordestino. E é nesse cenário mais específico do Seridó que a mulher, representada no T/I analisado pela figura da mãe, assume o papel de difundir e preservar alguns costumes relacionados à religiosidade, como rezar terços e novenas.

Ensinar os filhos a rezar é para o nordestino, e por sua vez, para o seridoense, mais que um ritual, é educação religiosa e moral, é confirmação de fé em Deus, é tradição que une e fortalece a família, pois

através da tradição, algo é dito e entregue e o dito é entregue de geração a geração. De certa maneira, estamos, pois, instalados numa tradição, como que inseridos nela, a ponto de revelar-se muito difícil desembaraçar-se de suas peias. (BORNHEIM,1987, p: 18)

Portanto, a tradição está enraizada em cada um como algo pertencente a natureza individual, mas que por vezes se confunde com o coletivo, visto que as interações sociais se completam na troca de experiências.

Um outro aspecto interessante de observar no T/I em estudo é a prática da religiosidade atrelada à Igreja Católica. Isso é visível nas orações que o pai ensina às crianças como o Credo, o Pai-Nosso, a Ave-maria e a Salve rainha, todas essas orações pertencentes à crença católica.

Essa adesão ao Catolicismo advém do período colonial, quando o Brasil esteve sob o poder de Portugal e todas as suas práticas no que se refere à língua, religião, trabalho, etc., foram impostas ao povo brasileiro como uma norma. Nesse sentido, a religião atuou no sentido de unificar crenças, servindo também como um instrumento de adestramento e de homogeneização cultural. E toda essa prática somente foi possível pela imposição da língua, certamente um dos elementos de maior poder quanto à identidade de um povo.

O Seridó sempre se destacou, e provavelmente ainda mantém esse destaque, como uma região em que a expressão da fé é fortemente difundida e preservada, em especial pelos mais velhos. É claro que em tempos mais antigos essa religiosidade era vivida de maneira mais alienada, tendo em vista que muitas são as histórias contadas pelas pessoas mais velhas de fatos curiosos a respeito de promessas e crenças, como por exemplo a devoção aos padres, como o Padre Cícero, considerado por muitos sertanejos como um ser superior, dotado de dom divino (MACEDO, et all, 1997, p: 19).

Em outros T/I de Dona Cota é possível identificar manifestações da fé e da religiosidade seridoense (p.24,25 e 41).

Outro elemento representativo de uma determinada comunidade bastante percebido nos textos de memórias são os costumes. Observe o T/I abaixo que apresenta alguns costumes típicos do Seridó.



Figura 2 Missa do Natal na Matriz de Nossa Senhora da Conceição em Jardim do Seridó-RN (MEDEIROS DOS SANTOS p: 16)

No T/I em análise, alguns costumes bem seridoenses são ressaltados. A ida à missa de Natal na Matriz de Nossa Senhora da Conceição, localizada no município de Jardim do Seridó, é além de uma manifestação de profunda religiosidade e apego às tradições, um grande evento social. Por essa razão, todos vão com suas melhores roupas, sapatos novos guardados por seus tios para serem usados somente na chegada à cidade. A respeito desse costume, Macedo descreve no capítulo dedicado às festas profanas:

Na vinda para as festas, as pessoas do campo que não possuíam casas na rua, traziam as roupas e os sapatos novos debaixo do braço. Ao chegar perto da cidade, trocavam de roupa e de calçados, deixando os velhos escondidos no mato. Na volta para casa mudavam de roupa, chegando a casa com a mesma que haviam saído. (MACEDO, et all, p:20)

Esse costume sugere em sua simplicidade, nuances da relação do homem do campo com a cidade. A cidade compreendida como espaço da modernidade, da vida em movimento, onde tudo acontece dentro de uma dinâmica bastante intensa. O vestir-se bem, escolher a melhor roupa e o melhor sapato para ir à cidade, denuncia a ideia da cidade como o lugar da norma estabelecida, dos modelos esperados.

Nesse T/I, um outro fato também chama a atenção - a menção ao que as crianças iriam comprar com o dinheiro que o pai deu a elas: “Papai dava dinheiro para nós comprar rodela de abacaxi, cocada e doce seco, era o melhor da festa. A gente trazia também para nossas mães” (Medeiros dos Santos, 2012, p: 16). Esse fato é mais uma representação da simplicidade do povo seridoense, em especial as crianças, pois é o que a menina Cota evidencia como “o melhor da festa”, a compra de rodela de abacaxi, cocada e doce seco, que denuncia esse aspecto de singeleza.

A religiosidade é também um aspecto bem nítido no T/I em análise. Além de se tratar de um relato sobre a ida à missa de Natal na Matriz de Nossa Senhora da Conceição, o T/I traz a devoção das crianças envolvidas na cena quando, ao avistar a igreja, iniciam uma oração “Deus salve casa santa/ Onde Deus fez a morada/ Lá está o cálice bento/ E a hóstia consagrada” (MEDEIROS DOS SANTOS, 2012, p: 16)

Assim, todos esses costumes atestam para o que a tradição é em sua natureza: “o conjunto dos valores dentro dos quais estamos estabelecidos” (BORNHEIM, p: 20). Ou seja, é por meio de todos esses traços de semelhança na forma de estar, pertencer e atuar no mundo entre uma determinada comunidade, ou entre um determinado povo, que faz da tradição um elemento que converge para a afirmação da identidade.

Caminhando pelas memórias literárias de Dona Cota, o leitor é, inúmeras vezes, convidado a compartilhar da alegria de estar em casa com a família e com os amigos.

As casas ilustradas em seus T/I's são sempre coloridas, agradáveis, acolhedoras. Espaço onde a família se reúne, no início e no fim do dia, sobretudo em momentos de refeição, é a casa para o seridoense um lugar sagrado, pois é o canto de morada, mas também de encontro, de confraternização.

Sobre a relação do sujeito suas lembranças e sua a casa, Bachelard em seu livro A Poética do Espaço, afirma inicialmente que a memória constitui-se de lembranças e de imaginação, isto é, parte do que conservamos de memória é constituída de sonhos, devaneios, desejos de concretude, e “é exatamente porque as lembranças das antigas moradas são revividas como devaneios que as moradas do passado são imperecíveis dentro de nós” (BACHELARD, 2008, p: 46).

Observe o T/I a seguir em que a casa ocupa um espaço de destaque na construção dessa memória.



Figura 3 Noite de Lua (MEDEIROS DOS SANTOS p: 43)

A casa apresentada nesse T/I quase que arrebatava o olhar de quem passa a página, tudo em razão da luminosidade e do jogo de cores que pintam essa casa de amparo e aconchego. Aliás, as cores pintam a casa e seus arredores, pois que o “terreiro” (expressão bastante usada pelo seridoense para referir-se a parte externa da casa, as suas cercanias) também carrega essas nuances de afago, proteção e aconchego.

Imaginar uma casa antiga, que abrigou um dia um ser ainda pequeno, que foi leito para os seus primeiros dias, chão para os seus primeiros passos, parede para os seus primeiros limites, é pensar uma casa-mãe, protetora, guardadora da memória de seus melhores dias. Por isso, para caminhar pelos vãos da memória é necessário, muitas vezes, abrir a porta da antiga casa, da casa primeira.

A casa no T/I é apresentada sob dois aspectos: a casa enquanto espaço físico, abrigo, morada, e a casa enquanto espaço metafísico, circundado de sonhos e lembranças.

É essa casa que abriga a menina Cota. Uma casa que guarda por entre paredes, chão, teto e cantos as experiências vividas na infância e tantas vezes confundidas com as lembranças de outros nas imagens projetadas em histórias contadas pelos mais velhos, por exemplo.

Essa importância de compreender o estudo das obras literárias como norte para a real compreensão do indivíduo é evidenciada por Antonio Candido (2010, p: 175) quando afirma que “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”.

É essa memória que se configura como espaço de lembranças e nostalgia porque, por diversas vezes, é evocação daquilo que se foi em razão de uma profunda insatisfação com o atual, que se apresenta no T/I 3 de Dona Cota.

Escrever sobre o Seridó era escrever-se em um espaço, lembrar-se dos tempos da meninice, dos antepassados, de um lugar que imprimiu marcas em suas subjetividades. Eram os tempos de outrora de si e do Seridó, era a tradição e a memória que passavam a delimitar a produção sobre essa terra e o espaço do eu. (Medeiros Neta, p: 277).

A casa do T/I em análise traz uma das principais marcas das moradias do sertanejo: o alpendre. Era no alpendre que os mais velhos reuniam-se para contar causos, recitar versos (literatura de cordel), conversar, muitas vezes deitados em redes.

É fato que o referido T/I não apresenta a memória de um fato em particular, mas de uma prática comum à menina Cota - varrer o terreiro com o claro da lua. Talvez a experiência de subverter o medo da noite e dos mistérios que ela carrega, medo comum a toda criança, essa atividade provocasse na menina uma espécie de magia, de encantamento. É possível assim deduzir ao observar a ternura com a qual Dona Cota representou tão delicadamente essas lembranças coloridas.

Outros elementos próprios de nossa cultura e do nosso cenário também são explorados no T/I como a porteira, a carroça e os pássaros, representados no T/I pelo canário e pelo galo-de-campina. A luz que predomina no T/I é em função da lua e seu clarão, essa lua tão cantada e ecoada em versos da literatura de cordel ou nas canções populares.

Falar das casas do Seridó, casas grandes e altas, cheias de tornos de madeira para o balanço da rede, cercadas de alpendre para o aconchego do fim das tardes é falar de um tempo que perpassa a existência de cada um do Seridó. Mesmo os que nunca viveram essa realidade das casas de sítio, das casas mais antigas, trazem essa vivência, na memória compartilhada com todos aqueles que o antecedem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar por entre as lembranças de Dona Cota é ouvir os chocalhos das vacas, o chiado da vassoura varrendo o terreiro, meninos brincando e cantando de roda, homens e mulheres rezando, pedindo por novos tempos, tempos de chuva e fartura.

Em seus Textos/ Ilustrações o tempo do seridoense é recontado e [re]significado, uma vez que a Cota que relata esses fatos, que traz para o presente essas lembranças, não é mais a Cota menina. Cota é a protagonista e também a narradora de suas

histórias, e a estas dedica nuances de alegria e saudade.

Pensada assim, lançar-se para o passado não significa estabelecer-se fixo nos tempos idos, mas dá sentido ao que se foi movendo-o para o espaço do agora; a memória ativa e reconstrói o passado, de modo que a substância que aí se interpõe é o tempo social. (SANTOS, 2010, p: 112 - 113)

Suas memórias, incontestavelmente tão suas, são quase que na mesma proporção de todos os seridoenses, pois compartilham dos mesmos traços, cenários e vozes.

Em muitos dos T/I que integram sua obra, a tradição é apresentada como um elemento ao mesmo tempo constituinte e constituído da identidade do Seridó. As manifestações de fé, brincadeiras, festividades, a relação com a família, a casa e a natureza são algumas das representações da tradição seridoense tão bem ilustradas, descritas e relatadas por Dona Cota.

Pensar na relevância de um registro dessa natureza é saber do caráter humanizador da literatura defendido por Antonio Candido, pois nesse caso as memórias impressas/ expressas no papel, embora estejam diretamente relacionadas à experiência de vida de um indivíduo em particular, concretizam aquilo que para muitos se faz vivo apenas na emoção, na imaginação e na lembrança e assim, garantem a permanência, pois “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p: 180)”.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston de. **A Poética do Espaço**. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

BORNHEIM, Gerd. O conceito de tradição. In: _____. **Tradição/ Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas cidades, 2004, p. 169 – 191.

FARIA, Oswaldo Lamartine de. **Sertões do Seridó**. Brasília, 1980.

GOMES, José Bezerra. **Antologia Poética**. Natal: Fundação José Augusto, s/ d.

LE GOOF, J. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MACEDO, Adriana Medeiros de, et all. Como se vivia nos sertões do Seridó (século XIX e meados do século XX. In: _____ Livro **Seridó Antigo: história e cotidiano**. Maria das Dores Medeiros (Org). Revista. Natal-RN. EDUFRN – Editora da UFRN. 1997 - 2ª edição.

MORAIS, Grinaura Medeiros de e DANTAS, Eugênia. **Livro de Memórias**. João Pessoa: Ideia, 2006.

MEDEIROS DOS SANTOS, Maria Raquel de. **Minha Infância Minha Vida: Livro de Memórias**. Natal: Unigráfica Natal, 2012.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Configurações espaciais do Seridó Potiguar. In: _____ **Seridó Potiguar: tempos, espaços, movimentos**. Helder Alexandre Medeiros de Macedo (Org). João Pessoa: Ideia, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Derivaldo dos. Memória, exercício de humildade na poesia de José Gomes. In: _____ **Trama de um cego labirinto: ensaios de literatura e sociedade**. João Pessoa: Ideia editora, 2010. p. 105 – 114.

SILVA, Vilma Nunes da. **Os Brutos: tradição literária e a memória cultural do Seridó**. UFRN, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem).

DIÁLOGO E AMOROSIDADE NA ‘CONDIÇÃO DE APRENDIZ’

Ronaldo Velho Bueno

Elisa Rossi Kemmer

Maria Luiza Cardinale Baptista

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar narrativas de experiências do processo de aprendizagem na pesquisa por meio de rodas de conversa. O trabalho é fruto da participação de estudantes/pesquisadores nos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo, círculos pautados pelo diálogo, promovidos pelo Amorcomtur! Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS). O grupo é coordenado pela professora doutora Maria Luiza Cardinale Baptista, na Universidade de Caxias do Sul. Essas reuniões ocorrem semanalmente e envolvem, além da professora coordenadora do grupo, os estudantes mobilizados para a produção científica na Academia. O estudo encontra-se em fase inicial, destacando-se como práticas metodológicas as narrativas de experiências, o levantamento bibliográfico e a realização de seminários teóricos. O referencial é transdisciplinar, tendo como ponto de partida os textos de Paulo Freire. Além da concepção freireana, o artigo percorre outras trilhas teóricas, entrelaçando-se com os conceitos da Psicocomunicação, de Maria Luiza Cardinale Baptista, da teoria da complexidade, de Edgar Morin, e da perspectiva da amorosidade de Humberto Maturana. Nesse sentido, o texto pretende associar os relatos de participação nos Encontros Caóticos com as pistas teóricas sinalizadas por eles, buscando demonstrar a potencialidade das rodas de conversa como uma ferramenta para a constituição de uma pedagogia voltada ao direito legítimo do sujeito em reconhecer-se como um ser autônomo e humanizado.

Palavras-chave: diálogo, amorosidade, encontro.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da participação de seus autores nos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo, rodas de conversas promovidas pelo Amorcomtur! Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS). O estudo é vinculado ao projeto de pesquisa Usina de Saberes em Comunicação, coordenado pela professora doutora Maria Luiza Cardinale Baptista, e desenvolvido nos cursos de graduação em Comunicação Social e no Mestrado em Turismo da Universidade de Caxias do Sul.

O texto propõe demonstrar as potencialidades das rodas de conversa como um dispositivo que permita ao sujeito reconhecer-se autônomo, consciente, humanizado e em constante movimento em relação ao outro, mediatizado pelo mundo. Para compor a fundamentação teórica de uma prática pedagógica voltada a esse direito humano, legítimo e fundamental, parte-se da obra

de Paulo Freire, entrelaçando-a com textos sobre a Psicomunicação, de Maria Luiza Cardinale Baptista, com aproximações da teoria da complexidade, de Edgar Morin, associados, ainda, à perspectiva da amorosidade, com base em Humberto Maturana.

Nesse sentido, o artigo é composto por dois momentos distintos, mas que se relacionam entre si. Primeiramente, serão apresentadas narrativas que relatem a experiência nas rodas de conversa, de modo que a própria experiência do pesquisador nos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo seja relacionada com a existência coletiva do grupo. No momento seguinte, as percepções iniciais serão associadas ao referencial teórico, compondo-se uma trama que envolva as práticas desse processo pedagógico aos pressupostos teóricos que as fundamentam.

2. NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS

O que é, o que é?

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

(GONZAGUINHA, 2014)

2.1. Encontros Caóticos: o diálogo como experiência humanizadora (Relato de Ronaldo Velho Bueno)

Escolhi seguir as trilhas do jornalismo desde cedo, antes mesmo que me aplicassem a tradicional pressão, como fazem sobre todos os estudantes de Ensino Médio, a fim de que se escolha uma profissão. Vislumbrei, nesse caminho, a possibilidade de contribuir de alguma forma para um mundo melhor e mais humanizado. Ser jornalista era a oportunidade de ser um agente de transformação social. Assim, após serem apagadas as luzes e cerradas as cortinas do Ensino Médio, iniciava-se mais um ato desse espetáculo ao qual chamamos de vida. Passada a euforia que o novo sempre nos traz, comecei a perceber os mesmos vícios de outrora, a monotonia daquilo que se repete, daquilo que busca se perpetuar. A peça tornava-se outra vez mecânica, rígida e previsível.

Sentia-me um naufrago, largado à própria sorte em uma ilha selvagem. Fugir deste local inóspito era nadar contra a maré, sem amparo alheio. Após alguns meses de vida universitária, eram esses os sentimentos que se acotovelavam dentro de mim. As engrenagens desse sistema empoeirado tentavam me sufocar. Parecia cada vez mais difícil poder desfrutar de autonomia no ambiente acadêmico. Foi nesse cenário tortuoso que aconteceu meu primeiro contato com o Amorcomtur!. Esse encontro, não obstante, foi fruto da movimentação de ambas as partes. Fazendo uma analogia, é possível descrever esse meu contato inicial com o grupo como o resultado da minha tentativa de naufrago em lutar contra a maré para escapar de tal ilha. No percurso, deparei-me com um bote salva-vidas que veio ao meu resgate. Isto é, se tivesse desistido de ir contra a corrente, teria permanecido isolado.

Ao participar de um grupo de pesquisa, pude perceber que a luta por uma Universidade mais dinâmica e humanizada não era menos difícil. Dei-me conta, porém, que essa condição de pertença me permitia olhar para os lados e contar com o apoio daqueles que partilhavam desses mesmos anseios. Estar em relação com o outro é uma experiência prazerosa, desejante e humanizadora. E é justamente isso que os Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo nos proporcionam. Reunimo-nos semanalmente: graduandos e mestrandos, mobilizados para a investigação científica, pela professora líder do grupo. Vemo-nos lado a lado, com igual direito à palavra. Os Encontros Caóticos me possibilitaram, por meio do diálogo, compartilhar minhas inquietações, angústias, questionamentos, enfim, as experiências inerentes à pesquisa e à vida. Vemo-nos lado a lado, também, a ouvir os relatos de nossos semelhantes. Nesse ouvir, encontramos, muitas vezes, problemas que também nos acometem, situações parecidas, que se aplicam as nossas vivências. E com isso aprendemos. Passamos a ‘reconhecer o outro como um legítimo outro’, aprendemos a ver em sua afirmação também a nossa, em coletividade. Recordando a composição de Gonzaguinha, passamos a enxergar a beleza de sermos eternos aprendizes.

2.2. Amorcomtur!: o brotar de novos conhecimentos pautados pela amorosidade (Relato de Elisa Rossi Kemmer)

O texto inicia com a música de Gonzaguinha, pois ele traduz a nossa experiência na participação nos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo. Integrar o grupo é uma alegria muito grande para mim, como diz a música de Gonzaguinha “Cantar e cantar e cantar/ A beleza de ser/ Um eterno aprendiz”. Sentada com os colegas e com a líder do grupo em forma de roda de conversa, consigo me expressar e relatar minhas experiências, leituras, pesquisas, inquietações até angústias. É nos relatos dos colegas, feitos com a pureza da resposta das crianças, que reconheço o outro e me reconheço no outro. O ambiente dos

encontros é sempre leve e as reuniões são dinâmicas. Como pesquisadora, me encontrei no Amorcomtur!.

É na roda de conversa que tudo se desenvolve e as ideias vão surgindo. Tratando a todos sempre com amorosidade, no grupo, me tornei mais do que uma pesquisadora. Consegui compreender melhor o mundo e reconhecer a Educação como um pilar fundamental para que as pessoas se reconheçam como seres humanos, independentemente de suas escolhas.

Reconhecer o outro sob a ótica da amorosidade e compreensão é o que torna esse processo mais especial. No grupo, não tenho colegas, mas amigos. São as amizades que florescem ali que tornam o processo ainda mais especial e diminui as diferenças existentes entre todos em nome de um bem comum, uma missão, eu diria.

A essência do Amorcomtur! é fazer brotar nos educandos novas pesquisas. Uso o termo brotar, pois elas surgem de uma inquietação interior, uma semente que já foi plantada e só precisa ser regada para crescer e se tornar um projeto que pode fazer a diferença. Nesse processo, o acadêmico se reconhece como produtor do conhecimento e deixa de se ver apenas como um receptor. Essa forma de ensino também quebra a distância existente entre doutores, mestres e graduandos.

Foi isso que causou em mim, o brotar de novas ideias, a paixão pela pesquisa, pela produção do conhecimento, pelo convívio e reconhecimento do outro. São pesquisas que partem da minha essência, de questões que me incomodam e me põem em movimento. Antes delas, eu me reconhecia apenas como aluna de Jornalismo, que absorvia as teorias já prontas. Hoje, pesquiso novos processos comunicacionais e educacionais. Consigo me reconhecer como sujeito que pode fazer a diferença. Posso afirmar que o formato adotado na condução do grupo faz com que sejam quebrados paradigmas no sistema universitário e nos próprios alunos, que deixam de ser passivos e se envolvem com uma causa maior, tendo a consciência de serem eternos aprendizes.

3. TRILHAS TEÓRICAS

Os relatos de nosso contato com o Amorcomtur!, bem como de nossa participação nas rodas de conversa semanais promovidas pelo grupo, nos sinalizam a existência de algumas 'fagulhas' teóricas. Decupar e analisar esses pontos específicos presentes em nossa narrativa é de grande relevância para melhor compreendermos os pressupostos que orientam a prática pedagógica do grupo. Assim, neste segundo momento, discorreremos sobre os aspectos teóricos que fundamentam esse processo, tentando demonstrar a potencialidade das rodas de conversa como uma ferramenta capaz de despertar no sujeito pesquisador a consciência da autonomia. O estudante, ao perceber-se como um ser pensante, social e fazedor de coisas, pode vislumbrar na relação com seus semelhantes os dispositivos para a constituição e afirmação de seu direito legítimo de ser um agente ativo em uma rede de saberes múltiplos e pulsantes.

3.1. Autonomia de vida ao educando

Vivemos em tempos de subjetividade e mobilidade constante. As pessoas vivem uma busca interminável por aquilo que lhes faça sentido. Tudo é rápido, inconstante, mutável. E nesse contexto, acabamos nos deparando com o paradigma da produção

científica na Pós-Modernidade. As relações sociais se tornaram mais dinâmicas; contudo, ao mesmo tempo em que percebemos as deficiências e insuficiências de uma educação calcada na lógica positivista, mecanicista e cartesiana, também percebemos que as instituições pouco ou nada se renovaram. A maior parte de nossas escolas ainda apresenta um sistema de educação autoritário, que acaba por afastar os educandos. Esse afastamento causa ainda mais a falta de autonomia nos estudantes fazendo-os não serem sujeitos de si, mas determinados com base na autoridade empregada pelo professor. Esses sintomas configuram aquilo que Paulo Freire chamou de concepção bancária da educação. Recentemente, em *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes* (2012), Muniz Sodré descreve a Escola como uma estrutura carcerária e clerical, onde os professores - detentores do saber - controlam e doutrina os alunos.

A partir dessa exposição, fica evidente a necessidade de repensarmos a Educação, bem como suas práticas pedagógicas. A escola precisa de adaptações. Como já nos ensinou Paulo Freire, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 1996). O reconhecimento do educando como um agente da transformação e sujeito de sua própria autonomia, o fará se reconhecer como um ser humano com direitos e como uma força capaz de lutar pela transformação social.

Em seu texto *A tragédia de ser e não ser contemporâneo* (FREIRE, 1995), Paulo Freire ressalta a importância de a Escola pautar suas práticas educativas no conhecimento da comunidade a qual ela pertence. Somente com o respeito ao conhecimento popular, aquele que o educando traz de casa, é possível que ele se reconheça como um agente transformador e se aproxime da Escola. Quando seus conhecimentos são julgados inferiores, o próprio sujeito se vê de forma inferiorizada.

Os educandos só podem ser sujeitos de sua própria autonomia, quando eles se reconhecem como sujeitos que merecem respeito e têm direito de usufruí-los. O autor nos alerta de que a linguagem é um problema ideológico e, dessa forma, não há como pensar em alfabetização sem considerarmos as classes sociais e suas contradições (FREIRE, 1986). Assim, educação e política podem ser consideradas como perspectivas intimamente ligadas, indissociáveis uma da outra. O educador, reconhecendo o educando como sujeito de si próprio, contribuirá não somente para sua formação escolar, mas para que ele seja um cidadão atuante na sociedade, lutando por seus direitos. A educação só acontece onde há diálogo e o reconhecimento do outro.

3.2. Encontros Caóticos: prática pedagógica pautada na horizontalidade do diálogo

Os Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo são as reuniões semanais do Amorcomtur! Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese (CNPq-UCS). Denominam-se 'encontros' por serem organizados no formato roda de conversa, reunindo os estudantes/pesquisadores, mobilizados pela professora líder do grupo à produção científica na Academia. São 'caóticos', uma vez que não há uma pauta pré-definida. A conversa vai tomando os rumos que o próprio momento proporciona. É nesse espaço que podemos dialogar sobre nossas pesquisas, leituras e percepções daquilo que estamos estudando.

Dessa forma, podemos destacar o diálogo como a característica fundamental dos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo. Paulo Freire, no texto *Pedagogia do Oprimido*, apresenta o diálogo como a condição necessária para romper com o que ele denomina modelo bancário de educação. O autor afirma que:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 2013, p. 95).

Os Encontros Caóticos constituem, assim, uma tentativa de romper com os modelos rígidos e sua verticalidade, fundamentada em uma suposta superioridade daqueles que sabem sobre aqueles que não sabem. As rodas de conversa promovidas pelo Amorcomtur! propõem o diálogo, ou seja, a horizontalização do discurso, como um dispositivo para a superação das contradições existentes entre educadores e educandos.

Há, nos Encontros Caóticos, uma mudança de perspectiva na relação tradicional entre professor e estudante. Assim, rompe-se com as hierarquias do sistema tradicional de educação: o professor não mais ocupa o empoeirado estrado de madeira, mas relaciona-se em condição de igualdade com seus educandos, reconhecendo seus potenciais e compreendendo que também crescerá nessa interação. (BUENO; BAPTISTA, 2014)

Partindo da concepção freireana, não obstante, podemos perceber que a vida humana e as práticas pedagógicas só adquirem sentido se considerarmos o sujeito-educando em interação, isto é, em diálogo constante com o sujeito-educador. Isso ocorre, pois “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2013, p.89).

3.3. Diálogo: interação de sujeitos na perspectiva da amorosidade

Nesse processo, passamos a problematizar nosso mundo, isto é, a realidade objetiva e subjetiva na qual estamos inseridos e sobre a qual, portanto, temos o direito legítimo de agir a fim de transformá-la. Nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa nos move constantemente em relação ao outro, nos entrelaçando, como propõe Maria Luiza Cardinale Baptista, por meio de seu conceito de comunicação-trama. De acordo com Baptista (1996), o diálogo é sempre um cenário complexo, multifacetado, pois nele estão envolvidos diversos sujeitos, cada um com suas particularidades, histórias, sentimentos. Essa trama comunicacional pode ser visualizada como uma teia de aranha, pois estas são tecidas por diversos filamentos, que se sustentam unicamente por estarem interligados, entrelaçados. A lógica é a mesma quando nos referimos às rodas de conversa: os envolvidos estão em interação. Isso ocorre não só através de suas falas, mas também pela atmosfera que os rodeia, pelo acionamento dos afetos.

A autenticidade do diálogo como um dispositivo de conscientização e libertação do sujeito, contudo, está na perspectiva da amorosidade. Seguindo os passos de Paulo Freire, podemos afirmar que não existe diálogo “se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda” (FREIRE, 2013, p. 110). Nessa perspectiva, o biólogo chileno Humberto Maturana vai ao encontro de Freire. Em seu livro intitulado Emoções e linguagem na educação e na política, Maturana afirma que o amor é “o reconhecimento do outro, como

legítimo outro, na convivência” (MATURANA, 1998). Ou seja, conhecer e (re)conhecer no outro um sujeito autônomo e legítimo significa afirmar em si mesmo tal autonomia e liberdade. Somos sujeitos na interação. Somos autênticos quando reconhecemos no outro essa mesma autenticidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo como instrumento educacional, por si só, já promove uma quebra de paradigmas na atual estrutura escolar e universitária. Ele é essencial para que se freie a formação de pessoas para o mercado e não como sujeitos críticos e transformadores. No momento em que os educandos, juntamente com o professor orientador, sentam-se em rodas de conversa para discutir e criar novos conhecimentos, as contradições existentes entre educadores e educandos tendem a desaparecer. Transformamos em sujeitos de nossa própria autonomia, agentes da transformação. Essa é a relação que faz com que nós, educandos/pesquisadores, possamos nos reconhecer como cidadãos, autônomos, livres e detentores do direito legítimo de agir, a fim de transformar a realidade na qual vivemos e nos relacionamos.

Nos relatos de experiência dos pesquisadores-aprendizes, pistas de autopoiese, expressão que Maturana (1998) utiliza para representar a condição capaz de fazer o sujeito e o sistema como um todo autoproduzirem-se, condição que pode ser lida como a potência de reinventar-se. Da metáfora do naufrago à da brotação de saberes e experiências de pesquisa, tem-se a expressão de potência de agir, alegria, na produção de investigações, por parte dos aprendizes e educadores, que, de resto, somos todos, quer sejamos estudantes de graduação ou doutores. Os ensinamentos de Paulo Freire sinalizam para a importância da autonomia e da humildade, no sentido da compreensão de que os saberes permitem, na prática, o reconhecimento da nossa eterna condição de ‘aprendente’, de aprendiz. Amoroso, o professor ensinou a cultivar a experiência e os laços de afeto nos (a)fazeres diários, na relação constante de aprendizagem, mútua, cúmplice, fiel, afetiva e essencialmente crítica, no que diz respeito aos questionamentos dos próprios processos que se instauraram na Educação tradicional.

Assim, cultiva-se no Amorcomtur! a prática de navegação conjunta pelos mares dos saberes múltiplos e transdisciplinares, constituindo-nos, como sujeitos da navegação (e não mais naufragos), comandantes e parceiros na viagem investigativa em Comunicação e Turismo. Desse modo, também acreditamos que as relações estabelecidas no grupo, nos Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo, permitem, como afirma a líder, ‘fazer florescer ensaios de escrita acadêmica’, de investimentos desejantes em processos inscriacionais, em que os sujeitos se inscrevem, criam e acionam novas e potentes realidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Comunicação: trama de desejos e espelhos**. Canoas, RS: Ulbra, 1996.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Paixão-pesquisa: encontro com o “fantasminha camarada”**. Textura. Canoas, n. 1, p. 67-78, 1999.

BUENO, Ronaldo Velho; BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo: O fluxo comunicacional como dispositivo de construção identitária. In: Congresso Lusocom. n.11, 2014, Universidade de Vigo. Pontevedra, Espanha. 2014.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

FREIRE, Paulo. A tragédia de ser ou não ser contemporâneo. In: **Um olhar sobre a Cultura, o Cidadão e a Empresa**. Rio de Janeiro: CNI-Senai/Ayuri, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GONZAGUINHA. **O que é, o que é?**. Disponível em: <http://letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>. Acesso em: 16. set. 2014.

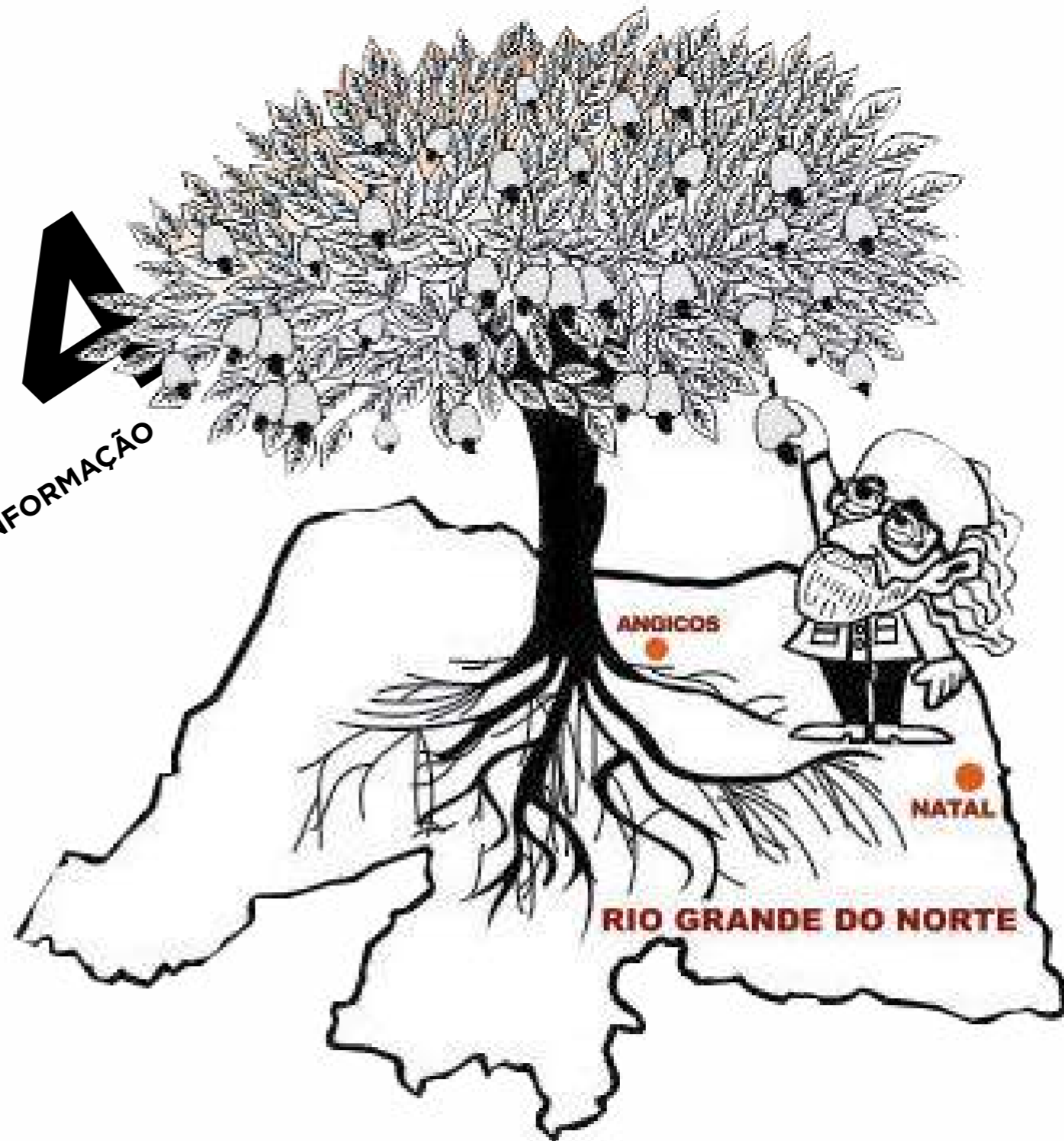
MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EIXO 4

EDUCAÇÃO POPULAR E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO



O EDUCADOR DO SÉCULO XXI E SUA CONTROVERSA RELAÇÃO COM O USO DAS TECNOLOGIAS

ANAYZZA SHIRLEY PEREIRA DA SILVA
PEDAGOGIA/UERN - RN/BRASIL.
anayzzashirley@hotmail.com

CÍCERO HENRIQUE RODRIGUES
HISTÓRIA/UERN - RN/BRASIL.
paradiseofhidtory@bol.com.br

JOELA ESTEMOA MARCELINO FIRMINO
PEDAGOGIA/UERN - RN/BRASIL
.joelaestemoa@gmail.com

Resumo

O século XXI exige de toda e qualquer modalidade profissional uma postura crítica, reflexiva e inovadora, principalmente quando esse profissional atua diante da responsabilidade de formar e/ou preparar novos cidadãos que por sua vez, serão futuros profissionais e por isso necessitam da propedêutica orientação advinda da figura de um educador.

Ser um docente crítico-reflexivo possibilita ao educador perceber onde precisa melhorar e onde está atingindo os seus objetivos. Essa posição é importante, para que através da mesma, o profissional da educação participe do processo de formação continuada, onde o mesmo esteja em constante processo de aprimoramento do saber, trazendo para o seu ambiente de trabalho novas práticas metodológicas, desenvolvendo de uma forma mais incisiva o saber e, principalmente, o senso crítico de seu alunado.

O ato de educar está presente em todos os momentos que perpassam a formação humana e social de um determinado sujeito, aumentando assim a importância da atuação profissional de todos aqueles que se assumem educadores.

O mundo está evoluindo rapidamente, desta forma é necessário refletir acerca da postura que os profissionais do século XXI precisam assumir ao se deparar com tão rápidas mudanças.

Portanto, o educador é desafiado a acompanhar as inovações oriundas de pesquisas, de materiais didáticos, bem como das ferramentas tecnológicas que renovam-se com velocidade. Diante desse contexto, o professor encontra-se envolto de relevantes questionamentos: como associar sua rotina diária a uma prática de constante pesquisa? Como aplicar com significativo aproveitamento as novas tecnologias na sala de aula? A partir das questões apresentadas desenvolver-se-á uma discussão

sobre: o educador do século XXI e sua controversa relação com o uso das tecnologias.

Palavras-chave: Educador. Tecnologia. Formação.

O educador e os desafios do século XXI

Os professores, de modo geral, estão cada vez mais conscientes de que uma isolada formação acadêmica não é suficiente para sua vida profissional, pois precisam renovar-se com frequência, transformando a pesquisa em uma prática constante em suas carreiras de modo que consigam aperfeiçoar seus conhecimentos e assim estarem atualizados com as novidades que surgem a cada dia, incluindo principalmente as novas técnicas e tecnologias que são incorporadas por nossa sociedade.

De acordo com Paulo Freire:

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (2005, pag. 29)

Assim sendo, o professor comprometido com sua formação e conseqüentemente com a educação que ofertará aos seus alunos, precisa reciclar seus conhecimentos continuamente, incorporando a ideia de renovar suas pesquisas de modo que mantenha sua prática educacional atualizada e condizente com a realidade estabelecida.

Desde 1996, o Ministério de Educação (MEC) demonstra preocupação em relação a formação continuada dos professores, compreendendo que essa categoria precisa passar por treinamentos e reciclagens de fundamentação teórico-prática, que possam ser introduzidas e bem aproveitadas no dia a dia na sala de aula.

Por isso, a LDBEN nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu art. 67 prevê que:

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

De acordo com a lei estabelecida, o professor tem o direito e o dever do tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação. Porém, na prática, alguns setores da educação, não se esforçam para que a lei se cumpra, limitando assim, a ação educativa, além de impedir a categoria de usufruir plenamente dos seus direitos.

Apesar dos entraves que se impõem entre os direitos dos educadores e suas reais possibilidades de atuação, é possível encontrar profissionais dedicados a sua carreira e preocupados com seu desenvolvimento intelectual, investindo em formações continuadas, sendo esta a ferramenta mais acessível para que consigam adquirir mecanismos de aprimoramento da sua didática e conseqüentemente enriquecer a relação entre professor-aluno e ensino-aprendizagem.

Compreende-se assim, que uma das formas de motivar os professores a investir na sua formação seria por meio de palestras, cursos avançados, especialização, bem como oficinas didáticas pedagógicas que auxiliem no que diz respeito ao uso correto dos materiais tecnológicos, incentivando-os a utilizar com mais frequência estes recursos, por meio de exemplos práticos de como trabalhar com o aluno, associando os conteúdos escolares ao uso das mídias. Levando os docentes a conhecerem melhor os recursos existentes em suas escolas que muitas vezes estão em desuso por falta de treinamento e incentivo, por parte da equipe de apoio pedagógico-escolar.

É necessário ainda, que as escolas trabalhem de forma uníssona, onde as ferramentas tecnológicas estejam mais acessíveis tanto ao corpo docente, quanto ao corpo discente, que o receio de que as mesmas quebrem-se seja superado, possibilitando assim, um maior acesso a livros para pesquisa, computadores, projetores multimídias, perpassando a liberação do uso da internet. De modo que, as regras, horários ou normas impostas como critério para utilização da mesma sejam respeitados, considerando a relevância de sua utilização.

Entretanto, as tecnologias não podem ser resumidas apenas à informática, quando podemos incluir também o uso da televisão, do vídeo, do rádio, do projetor multimídia, do cinema, de revistas e jornais, ou até mesmo de celulares e seus jogos, desde que promovam aprendizagem. Tornando-se cada vez mais claro a importância do professor conhecer os recursos que as tecnologias proporcionam, conscientizando-se de que a educação não se faz apenas pela fala ou pela escrita, mas através de suas variantes.

Embora existam um grande leque de possibilidades de aperfeiçoamento direcionado a formações didático-pedagógicas inerentes ao uso das tecnologias, alguns professores insistem em usar métodos tradicionais, na sua prática diária, quando na realidade, os alunos anseiam por aulas mais dinâmicas, devido a sua vivência com os meios tecnológicos fora do ambiente escolar.

Muitos profissionais da educação, não se adaptam a essa nova realidade, e assim, sua postura acaba se tornando evasiva, ou seja, o educador não procura se reciclar, renovar suas ideias e suas metodologias de ensino para que haja uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos.

A realidade escolar aponta para um quadro onde torna-se corriqueiro encontrar professores cansados, desestimulados, acomodados e ultrapassados tecnologicamente, por isso não sentem segurança para lidar com os avanços que a educação enfrenta.

Diante desse contexto, aulas cansativas, monótonas e distante da realidade dos educandos, tornam-se cada vez mais

frequentes, já que o público estudantil em geral, está adaptado a um mundo globalizado, onde as tecnologias estão inseridas no seu contexto diário de forma substancial e imprescindível. Contudo, o docente, em alguns momentos torna-se intransigente quando poderia utilizar-se de uma reflexão sobre o uso correto de celulares e/ou tablets em determinadas ocasiões e de forma ética e correta.

Desse modo, o maior desafio para a educação contemporânea é estar sempre buscando novas formas de ensinar, bem como novos modelos didáticos para renovar suas aulas e assim promover um maior aproveitamento no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, onde a máxima se torna válida: “Sabendo usar, não vai faltar.”, ou seja, se encontrarmos um meio termo no uso das tecnologias, ela se tornará corriqueira e indispensável à prática usual das salas de aula.

Atualizando as práticas pedagógicas a partir do uso das tecnologias

Diante das inúmeras possibilidades de interação tecnológica, é comum que a maioria dos educadores se deparem com ferramentas tecnológicas ainda desconhecidas e assim se proponham a explorá-las e conseqüentemente inseri-las em seu ambiente de trabalho.

O professor, enquanto elemento de ligação entre o aluno e o mundo precisa enfrentar o desafio de acompanhar as mudanças sociais, bem como revestir-se de uma postura flexível para adequar-se as inovações teóricas, metodológicas e tecnológicas que são continuamente agregadas pela sociedade.

Complementando a ideia de que as tecnologias tornaram-se parte da sociedade atual, Paulo Freire, apud. Almeida (2009) acrescenta:

“[...] o desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. [...] Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o primeiro instrumento com que melhor transformar o mundo.”

Por isso, atuar em sala de aula assumindo a posição de professor crítico-reflexivo, pressupõe um trabalho onde a condição humana sobreponha-se aos estímulos digitais, de modo que a categoria discente compreenda o valor de sua criatividade que somada aos facilitadores digitais acrescenta e melhora seu repertório, mas independem deles para que seja realizado em sua essência.

Assim sendo, os atuais referenciais de educação requerem uma prática fomentadora da capacidade crítica-reflexiva dos alunos, mediante a realização de pesquisas que estimulem processos de aprendizagens empíricos, além da precípua utilização das tecnologias no núcleo educacional. De acordo com BEZERRA, Apud TORRES, 1999, um novo modelo educacional tem sido delineado para o professor: “Ele é desenhado para ser eficiente e eficaz, sendo caracterizado como sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, praticante reflexivo, professor investigador, intelectual crítico e transformador.”

A crescente demanda de inovações voltadas para a prática docente implica na urgente necessidade de oferecer um ensino que expresse sua qualidade através de aulas problematizadoras, que estimulem a criatividade e agucem o senso crítico, além de metodologias inovadoras, aptas a adotar as tecnologias como aliadas do processo de ensino-aprendizagem.

Conviver e apropriar-se das tecnologias é uma necessidade eminente dirigida a todos os componentes da escola para que não haja obstáculos na utilização dessas ferramentas como suporte didático para as salas de aulas, pois fazer uso dessas TICs significa atrair maior atenção e interesse dos alunos, que oriundos da era tecnológica, conseqüentemente irão absorver com maior facilidade os comandos digitais, desenvolvendo melhor tanto na parte tecnológica, quanto nas demais disciplinas escolares, sendo este, um benefício que será conservado por toda a vida.

Atualmente, as maiores mudanças constatadas em nossa sociedade estão relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação. Essas mídias possibilitam ao professor uma amplitude de conteúdos e concepções para desenvolver sua prática pedagógica. Porém, sabemos que as tecnologias por si só não são suficientes, mas a forma como serão usadas na educação é que poderão, efetivamente, surtir efeito.

Nesse sentido, é fundamental que o educador esteja preparado para estimular a aprendizagem de seus alunos, dominando ferramentas tecnológicas, aplicando metodologias inovadoras, propiciando assim, não apenas o ensinar esvaziado de sentido, mas o ensinar imbuído da conquista do prazer pelo aprender.

Em consonância com a ideia de modificar as práticas de ensino como forma de conquistar o aluno, o professor deve estar em sintonia com as transformações que permeiam a sociedade, reciclando seus saberes, renovando suas experiências, pesquisando e conhecendo novos métodos, permanecendo em constante processo de formação. Compartilhando dessa concepção, Magalhães afirma:

(...) o educador do século XXI tem um grande desafio a ser enfrentado que é estimular o jovem para a aprendizagem, jovem que vive na era digital e que na realidade escolar enfrenta aulas monótonas e sem atrativos. Desse modo não basta apenas estimular o educando, mas é necessário também, que o professor busque maneiras de atualização, proporcionando aulas com novos conteúdos que desafiem os alunos. (2011, p. 4)

A partir do momento que o docente incorpora às suas práticas elementos concretos capazes de aproximar situações exploradas em sala de aula com a realidade do aluno, a possibilidade de fazer qualquer demonstração culminar em aprendizagem é efetivamente garantida, pois quanto mais participativa é a execução, maior a interação existente na relação educador-educando; ou seja, ocorre um processo mútuo de aprendizagem, mediante o estabelecimento de uma parceria que se utiliza da troca de saberes para tornar o cotidiano escolar mais amplo, democrático e agradável para sua clientela.

É imprescindível que o professor esteja apto a toda e qualquer atualização tecnológica que venha a elevar seu nível didático, de modo que consiga aguçar o prazer da leitura e a participação do alunado no que diz respeito a suas aulas, onde a metodologia de ensino, seja constituída como um elo de ligação entre o provedor de conhecimento e o receptor do mesmo.

Para garantir a inserção dos meios tecnológicos em sala de aula, é necessário que o educador utilize-se da informática, seja para realizar pesquisas ou em busca de inovações que atraiam seus alunos; além disso, estar familiarizado com as redes sociais é um fator determinante para alcançar a realidade discente, a partir do uso de mecanismos interativos como o blog e fóruns, criados para propiciar a interação em na sala de aula, onde trabalhos sejam postados, textos e debates sejam realizados em rede, fora do horário das aulas ou até mesmo durante elas.

Dessa maneira, o uso das tecnologias, pode provocar um maior interesse dos alunos, a partir do momento que sentirem-se responsáveis por postagens mais dinâmicas, elaboradas e construídas de acordo com as ideias coletivas ou individuais. Sob a ótica de Ira Shor (2011), se percebem seus próprios comentários como importantes, estarão reconhecendo seus pares como criadores de um diálogo de valor. Portanto, no momento em que os alunos visualizam o resultado final de suas produções vinculadas a veículos cibernéticos, isso emerge como combustível para a contínua busca pelo saber e, conseqüentemente, uma melhor participação no contexto escolar.

De acordo com o TORNAGUI, 2010:

Os alunos precisam ser preparados para utilizar os sistemas culturais de representação do pensamento que marcam a sociedade contemporânea, o que implica novas formas de letramento ou alfabetização (sonora, visual, hipermídia...) próprias da cibercultura, além das demais formas já conhecidas. A exigência de aprender, continuamente, ao longo da vida constitui, na sociedade atual, um desafio para todas as pessoas e uma necessidade premente colocada aos educadores. Não se trata, evidentemente, apenas de ter acesso a informações, mas sim de saber busca-las em diferentes fontes e, sobretudo, saber transformá-las em conhecimento para resolver problemas da vida e do trabalho. (TORNAGUI, p. 37)

Desse modo, compreender o profissional da educação sob a ótica do século XXI, significa realizar uma adaptação na forma como concebemos, bem como lidamos com o universo social, uma vez que, todas as variantes de inovações já estão presentes na rotina de qualquer indivíduo, tornando necessário avançar e conhecer cada vez mais as novidades que podem ajudar a fazer da escola um espaço mais dinâmico e conectado com o mundo e suas implicações político, sociais e humanas que devem compor diariamente a prática renovada, dialógica e problematizadora do educador comprometido, sobretudo, com o perfil do aluno imerso no século corrente.

Considerações Finais

Baseando-se no estudo realizado sobre os avanços tecnológicos na educação, é aceitável que a tecnologia seja um suporte pedagógico para melhorar o processo didático do educador e o desenvolvimento intelectual do aluno no que diz respeito ao seu conhecimento e senso crítico. Porém, esse recurso não pode substituir por completo a capacidade humana de criar e transformar a prática pedagógica de acordo com os seus conhecimentos e suas experiências vividas na sua prática docência.

A atual conjuntura da educação traz a cada dia inovações das quais, educador e educando não podem e nem devem fugir.

As TIC's estão em cada passo que damos e delas nos tornamos dependentes.

Contudo, para que o uso destas tecnologias não afete a atuação profissional do educador, é necessário permanecer em estado de alerta para não se tornar escravo da era digital. Dessa forma torna-se muito importante que o professor esteja sempre estudando para que seu conhecimento esteja armazenado em sua memória e não apenas na memória de seus meios tecnológicos. Assim, os alunos devem saber lidar com as novas tecnologias, mas também saber lidar com o ser humano, e com sua capacidade intelectual, usando sua criatividade e energia, para desenvolver-se independentemente das tecnologias.

Portanto, apesar dos contínuos avanços tecnológicos, é necessário lembrar que a matéria prima mais valiosa para educação é o aluno e seu conjunto de experiências vivenciadas dentro e fora da escola, onde o saber do aluno deve ser priorizado, de modo que sua realidade seja absorvida e transportada para o interior da sala de aula.

Desse modo, concluímos que o professor do século XXI almeja seu crescimento, tanto pessoal quanto profissional, e que acredita que a dedicação e o aprimoramento constante de seus conhecimentos, é o único caminho para o alcance da excelência e da sua realização profissional. Onde a renovação e a inovação constante de materiais, das práticas de ensino utilizadas para as aulas, atreladas ao apoio que as tecnologias oferecem, é um diferencial de fundamental importância, visto que, esses são os profissionais responsáveis pela construção do saber.

Apesar disso, é um desafio constante para um considerável número de educadores, acompanhar o frenético ritmo de transformações e conseqüentes inovações incorporadas diariamente pela sociedade, de modo que, existe uma velada resistência em desvencilhar-se de práticas pedagógicas eminentemente tradicionais em detrimento dos componentes tecnológicos que inevitavelmente estão introduzidos no cotidiano dos alunos, exigindo assim, que a escola esteja adaptada a essa nova tendência didático-pedagógica, refletindo e ressignificando as práticas educativas distanciadas da realidade, a partir das necessidades atuais.

De acordo com Freire: “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Acreditando nas ideias defendidas por ele que compreende-se o quão importante é que o professor deste século esteja profissionalmente bem preparado para criar essas possibilidades de produção e/ou construção, enfim os professores precisam adquirir novas competências e habilidades para enfrentar esta nova realidade, para que assim os alunos possam aprender a fazer, aprender a ser e a viver juntos, aprendizagens essas que são fundamentais para a educação do século XXI.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. Paulo Freire. São Paulo: Publifolha, 2009.

BEZERRA, Eliodete Coelho. **A educação necessária para o século XXI**. Disponível em:<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi3_artigoeliodetebezerra.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014

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

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Paulo Freire, Ira Shor; tradução Adriana Lopes; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MAGALHÃES, Ana Luzia de Sá. **Desafios da Educação no século XXI**, 2011. Disponível em:<<http://www.aluziamestrado.bligoo.com.br/desafios-da-educa-o-no-seculo-xxi>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TORNAGUI, Alberto José da Costa. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. 2ª Ed. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2010.

EDUCAÇÃO: ANTAGONIAS E RECONCILIAÇÕES NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Drielly Elienny Duarte de Figueiredo
Graduanda em Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rio Grande do Norte, Brasil
e-mail: drielly_duarte@outlook.com

Eixo temático 04: Educação popular e tecnologia da informação

RESUMO

O presente artigo trata das diferenças existentes entre o conhecimento técnico-científico e as ciências humanistas dentro do ambiente escolar e como essas duas áreas do conhecimento podem vir a serem antagônicas e como os próprios educadores agem de forma a contribuir para a manutenção dessa segregação. O modelo educacional vigente visa apenas o lado científico em detrimento do humano vem do século XVI, época da revolução científica. Naturalmente, esse método foi necessário para a expansão do crescente cientificismo do século. Com as alterações políticas, sociais, econômicas e religiosas que começaram a ocorrer nos séculos seguintes e a explosão do processo de globalização, iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial, mundo se viu as voltas com uma imensa variedade de pensamentos e ideologias até então desconhecidas. Como proceder? O século XXI começou com uma necessidade ainda mais urgente de conhecimento para lidar com a crescente divergência de opiniões. Diplomacia é fundamental para chegar a um consenso. Porém, mais do que isso, notou-se que é preciso educar-nos para que possamos interagir melhor com as diferenças. Mas o modelo educacional que ainda vivemos, reflexo da já citada revolução científica, esbarra na ideia de integração. Focado apenas na formação técnica-científica, a escola não educa, treina os alunos para obedecerem a ordens e serem eficientes, sem questionar, mutilando a parte humanística do ser. A proposta do século é tentar unir novamente o científico e o humanístico, dando possibilidade de formar seres pensantes e complexos capaz de ligar as duas formas de conhecimento antagônicas. com base nos escritos de Santos, Morin e Nicolescu, o presente trabalho pretende oferecer uma visão de como esses métodos alternativos podem ser introduzidos no ensino médio para criar uma nova geração de pensadores.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação Alternativa. Conhecimentos Antagônicos.

ABSTRACT

this is an article about the existing differences between technical-scientific knowledge and humanistic sciences in school environment and how these areas of knowledge are likely to be antagonistic and how educators themselves help maintain this segregation. The education model covers only the scientific side at the expense of the human comes from the sixteenth century, the time of scientific revolution. Of course, the growing expansion of scientism at that century made such method necessary. With the political, social, economic and religious changes that began to occur in the following centuries and the explosion of globalization process, triggered soon after the Second World War, the world was forced to deal with an enormous variety of thoughts and ideas that were hitherto unknown. How to handle with that? The twentieth-first century began with an even more urgent need of knowledge to deal with soaring differences of opinion. Diplomacy is essential to reach a consensus. However, more than that, it was perceived that we need to educate ourselves so we can interact with differences in a better way. But the educational model that we still live in, as a reflection of the aforementioned scientific revolution, collides with the integration idea. Focused on technical and scientific training only, school does not educate, it only steers students to obey orders and be efficient without questioning, maiming the humanistic part of being. The proposal of the century is try to unite the scientific and the humanistic again, giving possibility of forming complex thinking beings, able to connect the two antagonistic forms of knowledge. Based on the writings of Santos, Morin and Nicolescu, this paper aims to provide an insight into how these alternative methods and be introduced in High School to create a new generation of thinkers.

Keywords: High School. Alternative Education. Antagonistic Knowledge.

INTRODUÇÃO

A divisão existente entre o conhecimento técnico-científico e as ciências humanistas, existe desde a afirmação do primeiro como paradigma dominante, vigente a contar da revolução científica do século XVI.

Grande parte dessa divisão provém das escolas e academias, quando estas sobrepõem o técnico e o científico como superior ao humano, e esse humano passa a ser o ilusório, o improvável, pois não se adéqua aos padrões positivistas de pesquisa e comprovação científica.

Com base nessa perspectiva, o presente trabalho mostra como se dá o detrimento do humanismo em proveito da formação técnico- científica nas escolas, impelindo os jovens a distanciar-se cada vez mais da perspectiva humanista. E através das concepções de Boaventura Santos e Edgar Morin, buscar alternativas que juntem novamente o humanismo e o técnico-científico, de modo que não sejam antagônicos. Quebrar essa barreira torna-se não só necessário, mas essencial. A grande questão é transpor esse obstáculo tornando-nos seres de conhecimento completo e não os ignorantes especializados e por vezes generalizados, como nos alerta Santos, em seu “Discurso sobre as Ciências”.

A escola que limita

Ao longo de observações numa escola pública do interior do Rio Grande do Norte, notou-se o quanto é limitadora a perspectiva da escola em relação às disciplinas ministradas. Não parece que exista qualquer tentativa de transdisciplinaridade ou mesmo de interdisciplinaridade, e os assuntos relativos às disciplinas parecem ser relegados apenas à sala de aula, com os próprios educadores contribuindo para que isso aconteça de forma ainda mais intensa, segregando desse modo, não só o conteúdo, mas também os próprios alunos.

A escola, atualmente nos prepara para o técnico: o mercado de trabalho quer profissionais da área de tecnologia, paga bem a quem domina esse ramo, e isso acaba criando uma espécie de pressão psicológica que começa na escola com a divisão entre alunos de “humanas” e de “exatas”. Quase sempre os componentes do primeiro grupo são mais prejudicados, ficando bem mais restritos ao seu leque de entendimento, que por vezes é bastante limitado. Os alunos que se destacam em disciplinas como matemática e física, por exemplo, tem todo um aparato mercadológico em qualquer profissão que escolherem, pois sempre haverá carência de profissionais na área escolhida.

Aos alunos que não tiveram tanta “sorte” e não são bons em nenhuma área de exatas, resta que solução? A escola não mostra alternativas para esses que não “se encaixam” nos padrões de eficiência exigidos pela sociedade atual. São postos de lado pelo sistema vigente.

Dentro do processo educacional existe uma tendência a reduzir não só o conhecimento, mas os seres humanos envolvidos na atividade, a simples papéis de aluno e professor, com posições e falas pré-determinadas, estabelecendo desse modo, mais uma barreira intransponível para os aprendizes. O professor, a autoridade máxima em sala de aula, detentor de todo o conhecimento, acomoda-se em sua posição superior, tornando-se na maioria das vezes inacessível aos pupilos.

A escola, ao permitir esse distanciamento, contribui ainda mais para a segregação. Não existe qualquer tentativa de evidenciar a parte humana do ser. Não se importam com a complexidade nem a completude da pessoa que estão formando. Compreendem o aluno apenas como um receptáculo de conhecimento, que está ali somente para aprender o que lhe é ordenado, sem o direito de questionar. Afinal, questionar o que e para que? As respostas estão todas nos livros. E os livros, já escritos há muito tempo, tem todas as leis necessárias para o que se precisa saber, não aceitam alterações. Eles contêm a verdade absoluta e inquestionável. Acontece que os professores, ao reproduzir o conhecimento que já lhe foi passado por outrem, não questiona a informação que está diante dos seus olhos e desconhecem que na verdade esse saber tido como universal e pleno está, de acordo com Morin em seu livro Educação e Complexidade (2009, p.81) “o problema crucial do conhecimento reside no erro e na ilusão”, ou seja, sujeito a erros. Percebemos algo e defendemos como a única verdade capaz de nos guiar através da vida. Entretanto toda a forma de conhecer está sujeita a mudanças bruscas e repentinas.

A flexibilidade mental, praticamente inexistente, reduz o aluno àquilo que ele passa a ser. Um ser que não pensa, não questiona, apenas assimila. Assimilar, não é sob-hipótese alguma aprender. O verdadeiro processo de aprendizagem inclui a liberdade de se conhecer e pensar por si próprio. Algo que não está presente na escola do século atual. Se a escola não supre

as necessidades, a culpa é de quem? Educadores, pais, alunos?

A educação científicista mutila tanto os alunos quanto os professores. Esses últimos são impedidos de pensar livremente em todas as possibilidades que poderiam ser criadas para auxiliar os alunos a desenvolverem o potencial que seria necessário até mesmo à criação de novos paradigmas de ciência.

O ser complexo de que nos fala Morin não existirá de fato, enquanto não nos desfazermos da metodologia atual de educação. O autor refere-se à urgente precisão de ensinar não somente aos alunos, mas também aos próprios educadores que todo o conhecimento é primeiramente percebido e depois interpretado, de modo que nenhum saber é universal, até mesmo por causa da personalidade, experiências pessoais e formas de convivência trazidas anteriormente por cada indivíduo, que difere de pessoa para pessoa.

Outro traço já citado anteriormente diz respeito aos alunos que não se encaixam no sistema. O perfil que temos desse aluno excluído é quase sempre um diagnóstico de déficit de atenção ou hiperatividade, alguém que não quer aprender ou não se dedica o suficiente para estar no ambiente escolar. Em muitos desses casos, a culpa não é em si, do aluno, mas do paradigma educacional que o rejeita por não admitir que alguém possa ir de encontro a seus métodos há muito já estabelecidos e que se mostra eficiente, apesar dos seus defeitos “perfeitamente contornáveis”.

E por último a escola se torna limitadora ao expulsar a comunidade tanto de seus limites físicos quanto de sua influência ideológica, criando uma espécie de elite. Atualmente o direito à educação, previsto pela UNESCO como direito humano, virou privilégio. Tanto que a maior prova desse privilégio são as crescentes escolas particulares, caríssimas, propiciando a melhor educação apenas àqueles que podem pagar.

Esse fato aponta o crescente detrimento da educação pública, que ficou para os menos privilegiados desse sistema desigual. Para os estudantes desse ensino “inferior”, apenas possibilidades inferiores. Apesar de insistirem na igualdade de oportunidades, o que falta a esses alunos é uma deficiência de instrução que se traduz em incapacidade. A meritocracia não tem vaga de emprego para quem não se mostra eficiente.

A educação humanística tão apelada pelos mestres seria uma forma romper as barreiras que o mundo da eficiência técnica e conhecimento estranho à população, criaram. Seria a oportunidade de ver o humano, em todas as suas nuances, se manifestando, podendo criar e transitar entre os mundos do cientificismo e do humanismo sem os traumas que migrar de uma área para outra, causa aos saberes prévios do ser. A grande questão é: depois de tantos séculos, como fazer?

A educação do século XXI

“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, 1762). Com essa frase, o autor previu, em pleno século XVIII, qual viria a ser uma das maiores batalhas da educação, quase três séculos depois de suas reflexões. O livro *Emilio*, escrito em pleno florescimento do pensamento científico, pode ser considerado uma verdadeira afronta ao pensamento que rege o modelo educacional dos dias de hoje. A filosofia por trás do pensamento molda o caráter do homem ideal, que sabe unir com louvor o melhor dos dois mundos: o humano, sensível e o científico, técnico.

A tentativa de se infundir os conhecimentos humanísticos está sendo debatida por muitos autores desde a metade do século XX, mais intensamente nas últimas décadas. Escolas em que os alunos podem ser livres pensadores e criadores de si mesmos já não é algo estranho. Paulo Freire já defendia, na década de 1960, uma forma de educação libertadora e inovadora, onde os alunos são convidados a pensar e interpretar o mundo por si mesmos, livres de toda ideologia e opressão existentes nas escolas comuns da época. Uma ideia bastante ousada, até mesmo para hoje, onde não somos aconselhados a pensar por nós mesmos, todas as respostas já foram criadas por outros.

Na década de 1990, o debate, intensificado cada vez mais, especialmente pela proximidade do novo milênio, pressagia a vinda de novos tempos na educação. Morin discorre em seus livros sobre o estudo do homem e mais além, ele defende o estudo da humanidade do ser e a religação entre esta e a ciência, tentando prever os desafios que estão por vir no futuro cada vez mais próximo. Nicolescu lança seu projeto de transdisciplinaridade para a Universalidade da Universidade e metas para alcançar a educação do futuro.

Entretanto, o que seria a miraculosa educação do futuro? Uma nova maneira de Universalidade nos permite enxergar o outro, não como uma máquina de gerar concorrência, mas o todo. A eficiência não pode atrapalhar o homem, reduzindo-o a isso. A condição humana falada há séculos deve estar presente no ensino desde a mais tenra idade para que se acostume a ver o mundo e interagir com ele, como parte ativa e complementar de um organismo vivo e não como um ponto isolado. Reconhecer em nós mesmos a condição humana nos dá capacidade para argumentar a vida e transitar por ela mais livremente do que amarrado a uma partícula específica de conhecimento. E é isso que a educação do futuro propõe. A capacidade de transcender o conhecimento pontual (dividido) e criar um conhecimento englobador, que se faça mais presente e acessível.

A escola reformada

Em teoria, as bases da educação do futuro estão firmemente consolidadas. A dificuldade atual está em transferir o que foi pensado e reformar o modelo educacional. Como fazer isso? De acordo com Santos, se o paradigma atual é positivista, cientificista e frio, com seus cálculos e exigências de resultados exatos, o paradigma que está aos poucos se implantando será por meio humanístico. Toda ciência, por mais exata e positivista que seja, passa pelo crivo de humanidade de seu examinador, mesmo que esse esteja na posição de observador e distante tanto física quanto psicologicamente de seu objeto. Ainda que haja essa inquestionável separação, percebe-se que essa ciência também é humana, pois se seu observador é humano, logo,

vai precisar passar pelo crivo de humanidade. O processo de reconhecer a humanidade de todas as ciências já está presente na Universidade, porém, mais do que isso é necessário que saia dos cantos elitizados e “superiores” e chegue à população, e mais precisamente às escolas.

Os alunos do futuro não serão mais receptáculos de conhecimento, mas seres pensantes e questionadores de seu próprio tempo. Para estes, a nova maneira de fazer ciência. A transdisciplinaridade, por transcender o conhecimento comum e fechado, torna-se essencial. Para essa nova geração, não se pode dividir o conhecimento em ciências antagônicas, precisamos unir os conhecimentos.

Começar por acabar com a segregação de conteúdos e a relegação desses à sala de aula. Um dos maiores motivos para que o ensino seja prejudicado é que ele não faz qualquer ligação com o cotidiano dos alunos, e com isso acabam se tornando cansativo e por vezes difícil de ser assimilado. Quanto menos ligação com o dia a dia, mais chance de ser esquecido, principalmente os assuntos ligados às disciplinas de exatas.

Traçar pontes por onde o conhecimento possa ir e vir sem ser esbarrado pela divisão binária: “humanístico” e “científico” revela um grande passo para se construir a nova escola do novo milênio, com todas as suas pluralidades e agregações, tão necessárias nos dias de hoje. Pessoas que compreendam o próximo como um ser igual, mesmo com suas diferenças e respeitando e celebrando as diversidades é algo essencial. E é o dever da escola tornar essas possibilidades em realidade, seja por meio de participação mais ativa e efetiva em seu papel educador, seja por meio de metodologias agregadoras.

Conclusão

Com a pesquisa em estado de desenvolvimento, o resultado final é inconclusivo. Entretanto, percebe-se cada vez mais a necessidade urgente de reformas no ensino, principalmente o médio que é uma fase de transição. Mais do que educar, observa-se que o atual papel da escola é inculcar todo tipo de conhecimento, sem ao menos questionar a qualidade do que está sendo ensinado. E com isso, concluímos que para ensinar correta e devidamente aos alunos do futuro, precisamos lhes ensinar a questionar.

Referencia Bibliográfica

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de e CARVALHO, Edgard de Assis (org.). **Educação e complexidade: Os setes saberes e outros ensaios.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: **Repensar a reforma, reformar o pensamento.** 11ª Ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2014.

NICOLESCU, Basarab. **A evolução transdisciplinar da Universidade: Condição para o desenvolvimento sustentável.** 1997. Disponível em <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php> acessado em 19 Jan. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 8ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

O USO DAS TICs NA EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

FRANCISCO CANINDÉ DE ASSUNÇÃO
SAPIENS/SABERES PB - Brasil
canindeassuncao@gmail.com

ADRIANA ALVES DA SILVEIRA GUIMARÃES
SAPIENS/SABERES PB - Brasil
adriana2012asilveira@gmail.com

LUIZA MARTE FERREIRA
luizamarte@gmail.com

MARIA FRANKILEIDE DA CUNHA COSTA
SAPIENS/SABERES PB - Brasil
frankileidecunha86@gmail.com

RESUMO:

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o uso das tecnologias na educação popular e suas implicações no processo de aprendizagem, considerando-se que o uso das TICs mediado pela internet nos diferentes setores da sociedade tem se intensificado no presente século de forma que se torna notória a sua influência dentro do processo de aprendizagem. Nosso objetivo é apresentar algumas considerações acerca do tema em pauta à luz da Psicologia histórico-cultural, a fim de compreendermos como a internet interfere nesse processo. Como apoio teórico para sustentar as ideias aqui defendidas recorreu-se aos estudos de Freire (1971), Vygotsky (2000), Bock (2001), Alves (2011), Levy (1999), Amaral (2006), Castells (2002), Moran (2009) e outros cujas contribuições oportunizaram um entendimento mais claro de como o uso da internet favorece a subjetividade, além de interferir na construção do conhecimento e como isso se refletiu no processo de aprendizagem. O trabalho está organizado em cinco partes, assim distribuídas: introdução, trazendo uma apresentação geral da discussão; o primeiro tópico - a internet e aquisição de conhecimento - com algumas considerações à luz de estudos realizados por especialistas; o tópico dois - influência das TICs na educação popular - onde se discute a necessidade de oferecer uma educação condizente com a realidade dos estudantes; o tópico três - a subjetividade - trazendo explicações da área psicológica sobre o fenômeno tecnológico e, por fim as considerações finais - que apontam para a necessidade de inclusão das TICs nas práticas de educação popular em virtude da sua constante utilização no dia a dia do cidadão.

Palavras-chave: Subjetividade. Tecnologia da Informação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) mediado pela internet nos diferentes setores da sociedade tem se intensificado no presente século de forma que se torna notória a sua influência dentro do processo de aprendizagem, trazendo algumas implicações que refletem na construção dos conhecimentos. A partir desse raciocínio apresentaremos algumas considerações sobre o tema com base em reflexões de teóricos e estudiosos dessas áreas.

Quando Vygotsky (2000, p. 33) afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” afirma que tais relações são responsáveis pela constituição dos sujeitos. A questão do sujeito encontra-se tanto nas relações sociais quanto nas práticas sociais; está também na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico, transição que acontece pelas mediações semióticas.

Pode-se deduzir que a relação do sujeito com o outro é mediada, assim como todas as relações são mediadas; nem as interações epistemológicas nem as dialógicas são diretas, porém são mediadas pelo significado. Dessa forma, a constituição do sujeito mediada pela semiótica e pelo processo de significação se dá no conforto eu - outro das relações sociais.

Assim é que Paulo Freire destaca que “é exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que (...) não aceitará nem o homem isolado do mundo (...) nem o mundo sem o homem”. (FREIRE, 1971, p. 51)

Por isso é importante ter esse conhecimento para melhor entender a interferência que a internet, via tecnologias de informação e comunicação, pode exercer no processo de aprendizagem, através da subjetividade que está implícita nesse processo.

1 INTERNET E AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Informação e conhecimento são dois termos que diferem entre si e suscitam uma reflexão acerca do processo de aprendizagem. Na sociedade da informação surgem novos modelos de aquisição de conhecimentos e entre as formas que se podem elencar destaca-se a internet com as suas múltiplas contribuições no campo do conhecimento.

De acordo com Oliveira, (2013, p. 157) “a internet viabilizou novas formas de veicular informação, como o jornalismo digital, assim como novas formas de interação entre seus usuários, entre os quais estão os blogs institucionais jornalísticos.” Isso reforça a ideia de que no presente século a aquisição de conhecimentos está a cada dia mais próxima das pessoas, independente do espaço onde se encontram e que a interação entre as pessoas também ganha maiores proporções.

O educador e pensador Paulo Freire destaca que a comunicação é a “coparticipação de sujeitos no ato de conhecer.” (FREIRE, 1971, p. 22). Essa noção está inserida na ideia principal defendida na obra mencionada de que o conhecimento e o pensamento são construídos a partir das relações entre as pessoas.

O uso das diferentes tecnologias pode contribuir para uma educação popular mais dinâmica, em que a construção de conhecimentos se dá através das trocas estabelecidas via internet entre os seres humanos.

Castells (2002, p.87-88) elenca as principais características deste novo paradigma, que sintetizam-se assim:

- a informação é a sua matéria-prima;
- o novo meio tecnológico molda todos os processos da existência individual e coletiva;
- lógica de redes que pode ser implementada em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando as tecnologias inovadoras;
- o paradigma da tecnologia da informação é baseado na flexibilidade, em razão de sua capacidade de reconfiguração, perfeito para uma sociedade caracterizada pela constante mudança e fluidez organizacional;
- a crescente “convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado”, no qual as trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de serem distinguidas.

A concepção de ensino e aprendizagem que se tem hoje não é a mesma adotada há algum tempo e essa mudança reflete nas formas de se conceber os conceitos de ensino e aprendizagem. Ensinar não se resume mais à mera transmissão de conhecimentos, mas consiste em oportunizar a sua construção pelos próprios sujeitos; logo aprender é um processo ativo de elaboração de conhecimentos. Nesse sentido Moran (2009, p. 29) afirma que “ensinar e aprender exigem muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”.

Dessa forma o processo de ensino e aprendizagem acontece através da interação entre pessoas e o meio. Nessa perspectiva professor e aluno passam a ser parceiros e a colaboração mútua é a base para um aprendizado eficaz. Nesse novo modelo a organização do ensino também sofre alterações, bem como as formas de aprender com a inserção das TIC na educação. Kenski (2003, p. 92) nos afirma que

[...] o acesso e a utilização das tecnologias condicionam os princípios e as práticas educativas e induzem profundas alterações na organização didático-curricular. [...] A opção e o uso da tecnologia digital, sobretudo das redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo.

As TIC proporcionam mais dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem, e, à medida que proporcionam a interação dos estudantes entre si na busca dos mais diversos tipos de informação em ambientes virtuais, ajudam a encontrarem respostas para seus questionamentos, seja por meio de textos, imagens, sons, vídeos, animações e outras formas atrativas de aprender. Assim eles podem aprender juntos nesse ambiente virtual.

Ainda podemos perceber a influência das TIC no processo de aprendizagem quando Castells (2002) nos diz que na transição

do século XX para o XXI, vive-se numa sociedade informacional, sendo importante compreender que neste espaço

o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico [...] uma das características principais da sociedade informacional é a lógica de sua estrutura em redes, o que explica o uso do conceito de 'sociedade em rede' [...] outros componentes da sociedade informacional, como movimentos sociais ou o Estado mostram características que vão além da lógica dos sistemas de redes, embora sejam muito influenciadas por essa lógica típica da nova estrutura social.

Corroborando com esse pensamento Amaral (2006, p.9) informa que “na sociedade do conhecimento, a educação ocupa um lugar central, e as novas tecnologias apoiam a sua disseminação”.

Diante dessa realidade a escola não pode permanecer estática, precisa e deve acompanhar essas mudanças a fim de atender às novas gerações de estudantes que aprendem de forma diferente numa sociedade também diferente. Nesse processo de aprendizagem o diálogo assume um papel fundamental para a construção de novos saberes, pois como afirma Freire (1971, p. 34)

o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experiential”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explica-la, transformá-la.

Todo conhecimento pode ser problematizado e o diálogo é a princípio a melhor forma de fazê-lo, levando professor e alunos a aprenderem juntos, na interação. Na educação dialógica tanto o professor quanto os alunos assumem um papel no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor passa a ser um mediador e o aluno passa a ter um papel ativo na construção do conhecimento, sem contudo anular a atuação do professor.

Para Silva (2004, p. 24) “a era da informação pressupõe uma sociedade em transformações constantes, portanto exigirá uma escola em transformação constante”.

2 INFLUÊNCIA DAS TICs NAS EDUCAÇÃO POPULAR

A educação popular, assim como outras modalidades educativas existentes no Brasil, está inserida num contexto sociocultural em que as mudanças presenciadas ao longo dos anos exigem novos modelos educativos que garantam aos aprendizes uma formação necessária para usufruir dos benefícios oferecidos nessa sociedade da informação.

Na sociedade do século XXI a realização de algumas atividades básicas presentes na vida de qualquer cidadão, independente do seu grau de escolaridade, dependem da utilização de recursos tecnológicos. Dentre outras, podem-se destacar o uso de cartões magnéticos e digitação de senhas para o pagamento de contas em lojas, o saque de dinheiro em caixas eletrônicos, o uso do celular para a comunicação diária, o voto em urna eletrônica.

Essa realidade leva as escolas que trabalham com a educação de jovens e adultos a repensarem sua prática pedagógica a fim de que possam adaptar o ensino às necessidades dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de construir os conhecimentos que lhes são necessários para exercerem sua cidadania e usufruírem desses benefícios de forma independente e com segurança dentro do atual contexto histórico em que vive.

O uso das TIC é uma realidade no presente século e deve ser visto como uma forma de auxiliar o homem em suas atividades e não como obstáculos que lhe surgem ao longo do caminho. O educador Paulo Freire enfatiza a necessidade de se compreender de forma correta a tecnologia a fim de poder usufruir de seus benefícios e colocá-la a serviço das pessoas, sejam elas jovens ou adultas. O autor afirma que

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 46)

Os estudos da Psicologia têm procurado, ao longo da história, meios que visam um melhor entendimento das relações do homem com o mundo no qual está inserido. A fim de compreender a subjetividade à luz da psicologia sócio-histórica pode-se recorrer às palavras de Bock (2001, p. 17) deduzindo-se que

a Psicologia Sócio-histórica [...] fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico como filosofia, teoria e método. Nesse sentido concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano.

Sendo assim, é necessário mudar os paradigmas educacionais de sorte que todos os cidadãos sejam contemplados com um ensino contextualizado, condizente com suas necessidades básicas para uma melhor interação na sociedade e conseqüentemente e usufruto de seus direitos essenciais. Nesse novo modelo o uso das TIC deve ser visto como algo necessário, benéfico e possível de ser concretizado, que é possível mudar. A Freire (2000, p. 37) reforça essa ideia quando afirma que

O êxito de educadores como Danilson está central-mente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que este saber que a História vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.

É preciso que os grupos populares se conscientizem de que são capazes de acrescentar ao seu saber de experiências novas formas de aprendizado e entre essas novas possibilidades o uso das tecnologias para facilitar sua vida de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Nesse contexto vale salientar a influência dos blogs como espaço de divulgação de ideias, podendo se classificar em dois estilos, de acordo com o conteúdo que veiculam: “o estilo filtro original, no qual o blogueiro é principalmente um editor e um comentarista de links; (...) e o estilo blog (...) no qual os blogueiros dedicam-se a um surto de autoexpressão”. (BLOOD, 2000, apud MILLER, 2012, p. 71). (grifos da autora).

3 SUBJETIVIDADE

Antes de apresentar algumas considerações a partir das teorias consultadas, convém compreender o termo subjetividade que Guattari (1992, p.19) define como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir com território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. (grifos do autor). O autor deixa claro que a subjetividade contemporânea caracteriza-se por um apego antiquado às tradições culturais, paralelo à modernidade tecnológica e científica. (Idem, 1992).

Os estudos da Psicologia têm procurado, ao longo da história, meios que visam um melhor entendimento das relações do homem com o mundo no qual está inserido. A fim de compreender a subjetividade à luz da psicologia sócio-histórica pode-se recorrer às palavras de Bock (2001, p. 17) deduzindo-se que

a Psicologia Sócio-histórica [...] fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico como filosofia, teoria e método. Nesse sentido concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano.

Nesse contexto torna-se fundamental abandonar a visão abstrata do fenômeno psicológico que, para a autora, “ora é processo, ora é estrutura, ora, manifestação, ora relação, ora é conteúdo, ora é distúrbio, ora experiência. É interno, mas tem relação com o externo [...] é fenômeno humano, relacionado ao que denominamos eu” (BOCK, 2001, p. 21).

Sobre subjetividade e trabalho Giovanni Alves procura mostrar que a relação entre a crise estrutural do capital que se deu no início dos anos setenta e o regime de ‘cumulação flexível’ que para ele “decorre da necessidade de o capital reconstituir sua base de produção, exploração da força de trabalho e cumulação de valor nas condições de uma crise crônica de sobre acumulação.” (ALVES, 2011, p. 12).

Por outro lado, Guattari (1992) referindo-se à subjetividade, defende que o melhor caminho é a criação de novos universos de referência em detrimento da mass-midialização à qual milhares de indivíduos se submetem nos dias atuais. Ele assegura que “as evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais desses novos domínios são talvez capazes de nos fazer entrar em uma era pós-mídia, caracterizada por uma reapropriação e uma re-singularização da utilização da mídia”. (GUATTARI, 1992, p. 15-16).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas corroboram com a ideia de que a produção da subjetividade pelo uso da internet traz implicações para o processo de aprendizagem pois a escola, enquanto instituição social promotora de oportunidades para aquisição do conhecimento, não pode ficar alheia às influências das TICs no processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, para que a escola obtenha êxito na sua tarefa de oferecer um ensino pautado nas necessidades dos educandos do século XXI deve incorporar na sua prática educativa novas formas, novos paradigmas de ensinar e aprender a fim de ajustar-se à realidade na sociedade da informação.

O professor deve usar todas as possibilidades que a internet oferece para tornar suas aulas mais atraentes, e dessa forma incentivar os alunos a desenvolverem seu potencial enquanto seres que aprendem juntos, na interação, porém sem permitir que isso seja feito de maneira aleatória, sem um planejamento responsável, pois o uso das TIC em si não garante o sucesso na aprendizagem ou a evolução das instituições de ensino.

Por outro lado, o uso das TICs de maneira organizada e crítica, considerando-se a parceria entre internet e escola, só ajudará na disseminação de conhecimentos, facilitando o trabalho dos professores que, enquanto mediadores no processo de aprendizagem. Além disso, apontam ‘caminhos’, facilitam a troca de experiências, a fim de que os estudantes elaborem seus conceitos, construam seu conhecimento, de forma crítica nessa sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do taylorismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AMARAL, R. (Org.). **Sociedade do conhecimento: novas tecnologias, risco e liderança**. Lages: Ed. Uniplac, 2006.
- BOCK, A. M. B. (2001). **A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. In: Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. G.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. (pp. 15-35). São Paulo: Cortez.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. (trad.) Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed 34, 1992.
- KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. LÉVY, Pierre. (trad.) Carlos Irineu da Costa. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. (Trad.) Judith Clambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T;
- BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (orgs.) **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SILVA, A. C. (Org.). **Infovias para educação. Campinas (SP): Editora Alínea, 2004.**
- VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 2000.

A ERA DIGITAL PROVOCA MUDANÇAS DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

Joana D'arc Trajano de Medeiros
UNASUR
joanadmedeiros@gmail
Ana Lúcia Lopes de Albuquerque
UNASUR
Ivone Oliveira Alexandrino
UNASUR

RESUMO

Avanços tecnológicos fazem surgir um novo cenário na educação, isto é, um panorama movido por uma cultura planetária. Satélites ligam o mundo através da internet, globalizando assim as informações. As mudanças são tantas, que os acontecimentos nos chegam a tempo real. E sabendo que a escola funciona como lócus de produção e reprodução de culturas, faz-se necessário que a mesma abra-se para o acolhimento aos novos desafios. Para isso, ela necessita passar por algumas transformações, repensar seu papel frente ao ciberespaço, respeitar o aluno que faz parte desse novo contexto social, ressignificando suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, este trabalho tem como pressuposto assegurar a ideia de que a escola e os profissionais da educação precisam ter um novo olhar em detrimento a essa realidade e buscar um fortalecimento através de uma qualificação contínua e permanente. Esta pesquisa buscou dentro de alguns princípios históricos, destacar fatos ligados aos avanços tecnológicos ao longo das últimas décadas até a era digital. Dentro desse novo contexto, a escola precisa estar atenta aos anseios de uma geração voltada aos novos interesses sociais e econômicos que demanda um alinhamento nas práticas pedagógicas. Durante esse estudo, nos debruçamos sobre o olhar de alguns estudiosos como: ALMEIDA (2010), OLIVEIRA (2008), PRADO (2003) e PRATES (2006), entre outros que serão citados ao longo do texto.

Palavras chaves: Tecnologia. Educação. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A chegada da internet e a invasão da tecnologia faz surgir uma nova sociedade constituída de uma nova linguagem, um novo modo de pensar e ver a realidade. Tantas mudanças traz para a educação um novo cenário, se fazendo necessária a quebra de alguns paradigmas para que sejam criadas situações condizentes com o mundo atual. A escola que foi pensada no século XX, não atende aos interesses do século XXI, conhecido como a era digital, de modo que é urgente e indispensável uma mudança de conceitos sobre as necessidades educacionais dos nossos alunos e professores para que os grandes descasos na educação não se perpetuem.

Esse trabalho ao longo de seus escritos mostrará que a escola precisa abrir suas portas a essa realidade, em decorrência do desenfreado crescimento tecnológico, é preciso buscar uma nova forma de pensar, de conhecer e aprender, pois o aceleração da tecnologia implicará numa urgente ressignificação da educação e um novo fazer pedagógico.

Com a cultura tecnológica nasce uma nova demanda social, com necessidades e anseios diferentes, solicitando assim, um professor com competência capaz de interagir dentro desse viés midiático, por ser um dos principais personagens desse panorama, deve está antenado às constantes transformações sociais. Como nos fala Machado (2010) “ser um professor com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional, capaz de ajudar os alunos na construção dos seus modos de aprender, aprendendo a aprender.”

Desafios crescentes recaem sobre os educadores, apelando para sua participação no mundo das mídias. Fazer parte de uma cultura cibernética é necessário. Dessa forma, é preciso que este profissional busque uma formação continuada e permanente, para que possa garantir a participação do aluno de forma ativa na construção do saber, e junto com ele, seja protagonista do conhecimento.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A educação por meio de recursos tecnológicos teve origem em plena Guerra Fria com fins militares, como medida das forças armadas norte americanas de manter a comunicação em caso de ataques inimigos, que destruíssem os meios convencionais de telecomunicação.

Na década de 50 e 60, a tecnologia já podia ser vista como meio de recursos didáticos através dos equipamentos audiovisuais, fazendo parte das práticas pedagógicas, porém só na década de 70 se deu a inserção da informática, firmando sua utilização nos espaços educativos.

Em 1984, a UNESCO concebe a tecnologia educacional para fins educativos. Somente nos anos de 1990 é que a internet começou a alcançar a população em geral. A partir daí, ela cresceu em ritmo acelerado, sendo considerada a maior invenção tecnológica depois da televisão. Já a década de 90, tornou-se a era da expansão da internet e a ser utilizada por vários seguimentos sociais.

Hoje é impossível pensar no mundo sem a Internet, pois passou a fazer parte dos lares de pessoas em qualquer espaço territorial. Estar conectado a rede mundial passou a ser uma necessidade de extrema importância. Dessa forma, a Internet por estar presente em todos os espaços, inclusive na escola, possibilita o acesso às informações e notícias do mundo inteiro em tempo real, mudando o modo de vida, a cultura, os costumes, hábitos e atitudes das pessoas, fazendo surgir o que chamamos de cibercultura que se tornou o principal canal de comunicação social no século XXI.

Neste panorama de inovações, a sociedade atual vive um novo cenário que para alguns pensadores é considerada como uma sociedade da tecnologia, outros de sociedade do conhecimento e ainda há quem a chame de sociedade da informação e da aprendizagem. O que se sabe é que estamos vivenciando um momento no qual as transformações acontecem numa velocidade gigantesca e num grande dinamismo. O contexto atual é caracterizado por uma comunicação planetária, onde redes ligam o mundo inteiro, eliminando as fronteiras entre diferentes culturas, alcançando o que chamamos de: o ciberespaço.

A ESCOLA NO CIBERESPAÇO

É evidente que estamos cada vez mais imersa no ciberespaço. Por meio da internet, interagimos diretamente com o mundo através de uma comunicação planetária, é a chamada era digital. Neste quadro, surge um novo modelo de sociedade, tendo como consequência um novo comportamento social, desembocando diferentes formas de se construir a história.

Evidentemente, a escola como parte deste contexto não pode ficar alheia a tantas mudanças. Sendo ela anfitriã do conhecimento sistematizado, deve caminhar junto às transformações sociais e históricas. Por sua vez, é preciso repensar urgente o seu papel diante da atual explosão do universo de informações e das tecnologias, pois as mudanças estão ocorrendo numa gigantesca velocidade, enquanto que a educação está a passos lentos. Tais transformações podem estar ocasionando um colapso educacional e provocando uma grande crise no sistema de ensino. Em entrevista ao Jornal do Professor (2008), Almeida nos alerta:

A escola precisa romper com o isolamento. Teremos a escola no mundo e o mundo na escola. Nesse contexto, onde tanto se fala em pluralidade faz-se necessário uma nova forma de organização do trabalho e da sociedade, como os próprios conceitos de educação, ensino e aprendizagem.

O fato é que, no ambiente escolar, acontece o encontro de diferentes culturas, onde a interação entre os sujeitos gera o conhecimento e ele, por sua vez, precisa estar aberto às mudanças. Em se tratando das novas mídias, não podemos ter uma visão reducionista, na qual a tecnologia ocupe apenas um papel meramente técnico, mas sim, que ela se transforme numa nova possibilidade de comunicação e interação, redesenhando uma nova forma de ensinar e aprender.

Dentro desta temática, no ano de 2004, já falava o professor Ladislau Dowbor em entrevista à Rede Vida: “Precisamos de uma escola um pouco menos lecionadora, e mais organizadora dos diversos espaços de conhecimento que hoje se multiplicam, com televisão, internet”. Assim, é importante que a escola redefina seu tempo e seu espaço para que possa contribuir com a formação de um ser humano que atue criticamente frente aos desafios, que seja capaz de buscar seu próprio conhecimento e

utilizar os espaços escolares para construção do saber.

Em face disso, é preciso buscar uma escola que valorize mais a cultura do aluno, que promova oportunidade de interação com o conhecimento, de participar com autonomia da produção da sua própria aprendizagem, e que construa sua subjetividade, não reproduzindo simplesmente um conhecimento pronto e acabado.

Precisamos de uma escola com ambientes físicos e virtuais, com recursos tecnológicos que favoreçam uma prática inovadora que possa: acolher, estimular e desafiar os alunos a pensarem e criarem, que tenham profissionais receptivos que colaborem, dialoguem e interajam com seus pares e que por fim, promova o envolvimento e a participação dos pais e da comunidade, estimulando os estudos na escola e fora dela.

À luz desses parâmetros, a escola precisa continuar incentivando a leitura de diferentes textos: impressos, digitais, multimídias, multitextos, sempre de forma contextualizada, compartilhada, reinterpretada, reinventada presencialmente ou virtualmente.

Nesse sentido, as atividades escolares devem ser pautadas em projetos inovadores, valorizando a pesquisa, o compartilhamento de ideias, as práticas refletidas, os momentos colaborativos, e principalmente, professores participativos e criativos que saiam da sua posição de ensinantes e passem a ser aprendentes, que circulem na sala de aula, questionem, orientem e motivem o aluno a aprender a aprender.

O ALUNO E UM NOVO CONTEXTO SOCIAL

No atual cenário social, o aluno está cada vez mais adentrado ao mundo cibernético, participando de forma desenfreada dessa invasão tecnológica. É evidente que isto traz implicações no seu novo jeito de pensar, suscitando uma mudança de postura das instituições educacionais e dos profissionais da educação. Nesse sentido, é imprescindível que esses profissionais sejam capazes de lançar um novo olhar sobre essa realidade, que sejam motivadores da aprendizagem, instigando o protagonismo do aluno.

É importante ressaltar que os alunos que se aventuram a deriva por um contexto planetário de informações através da internet, que têm a liberdade de ir e vir através de hipertextos, hiperlinks, redes sociais, não conseguem concentrar-se atrás de uma carteira e absorver conteúdos transmitidos pelo professor. Por isso, é necessária uma tomada de medidas urgentes que possam fortalecer a participação desse aluno na escola. Nessa perspectiva, há muitos questionamentos: o que fazer para “encantar” esse aluno? Como levá-lo a participar com desejo de permanecer em sala de aula? Essas são algumas perguntas que estão se tornando corriqueira no meio educacional. O autor Prates (2006, p.5) ressalta:

Professores e alunos devem buscar juntos esses objetivos, uma vez que um depende do outro. A sociedade do acesso e da busca de conhecimentos exige mudanças de postura do professor e também do aluno.

Contudo, é possível encantar o aluno, aguçar sua curiosidade e potencializar sua participação quando lhe permite o acesso a diferentes meios de comunicação e o faz sentir-se parte do processo da aprendizagem. Para isto, é importante valorizar o

que ele já conhece previamente, acolher suas práticas sociais, aproveitar suas habilidades, lembrando que é fundamental o envolvimento de todos, uma vez que, as trocas de experiências confrontadas com os novos conhecimentos é que se promove o que chamamos de aprendizagem significativa, aquela que é responsável pela motivação da maioria dos alunos. E pensando no aluno como um expectador de tantas mudanças e de tantas informações, nada melhor do que capacitá-lo a ler e interpretar esse mundo e entender de forma crítica e reflexiva sua realidade. Nesse sentido, Almeida e Prado (2005) destacam:

O uso da tecnologia na escola, quando pautada em princípios interdisciplinar e humanista, requer dos profissionais novas competências e atitudes para desenvolver uma pedagogia voltada para a criação de estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativa para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional.

Como bem nos fala os autores acima citados, o uso de novas ferramentas em sala de aula quando aliados a uma prática inovadora e com ações voltadas para as necessidades do aprendiz pode fazer a diferença na educação. Para tanto, os profissionais precisam incorporar novas competências para trabalhar em meio a tantas informações dentro das tecnologias na educação.

AS MÍDIAS NA ESCOLA DEMANDAM UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A realidade atual exige um novo profissional, é o “profissional do futuro”, alguém que busca aprender todos os dias, que se reconhece como um aprendiz e que se constrói ao longo da vida. O professor precisa está preparado para atuar criticamente frente aos desafios. Em artigo, Oliveira (2008), afirma que:

Na chamada sociedade do conhecimento, nesse mundo de relações complexas do século XXI, são exigidos cada vez mais profissionais críticos, criativos, autônomos, reflexivos e com capacidade de trabalhar em grupo. Certamente essas atitudes não podem ser transmitidas ou “ensinadas” ao aluno, mas podem ser construídas e desenvolvidas por cada um. Por isso, a educação deve oferecer condições para que o aluno vivencie situações que lhe permitam construir e desenvolver essas competências.

Diante de tantas exigências, o professor precisa ser fortalecido, ele não pode continuar como um instrumento de repetição do que está proposto fora da escola. Na sociedade do Facebook, blogs, Twitter e WhatsApp não há mais lugar para aquele professor ativista, que foi produtor da história a todo esse tempo.

Dessa maneira, só o professor fortalecido saberá atuar criticamente e motivar a aprendizagem dos alunos frente a esse tsunami de informações constituídas através da rede mundial de comunicação, a internet. Ele precisa facilitar a interação dos discentes com essas informações a ponto de construir um saber significativo a sua vida, assim “transformando escolas, professores e alunos em animados produtores de conhecimento e culturas e não em meros consumidores de informações” (Revista TV Escola, maio/junho 2010).

Nesta perspectiva, novas propostas pedagógicas vêm sendo disseminadas, enfatizando novas formas de trabalhar integrado com as mídias. Sabemos que para educar nesse contexto tecnológico é preciso ir além de acrescentar o uso de uma mídia em um determinado momento da prática escolar, como nos fala: Prado (2003, p.7):

Para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vista a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagens vivenciadas.

“Desse modo, a mediação do professor implicará numa ação reflexiva sobre seu papel: “o que eu quero”, para quê” “e para quem”. Segundo Prado (2003), “ a medição do professor deve propiciar que as informações veiculadas por esta mídia sejam interpretada, ressignificada e, possivelmente, representada em outras situações de aprendizagem”.

A formação continuada nesse momento é indispensável, pois sua função não envolve somente a missão de promover conhecimentos técnicos sobre o computador, mas, sobretudo criar condições para construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador e das redes sociais, entendendo por que e como integrar estes artefatos em sua prática pedagógica.

Para tanto, todo professor deve buscar uma base que o leve a superar barreiras de ordem pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo. Deve está voltada para a elaboração de projetos temáticos do interesse de cada aluno de forma que possa recontextualizar sua prática para a realidade da sala de aula, a fim de atingir as necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos. Sabendo que os desafios são grandes, esta formação deve ser permanente, como discrimina Almeida e Moran (2005, p.30):

Ela deve ser pensada na forma de uma espiral crescente de aprendizagem, permitindo ao educador adquirir simultaneamente habilidades e competências técnicas e pedagógicas. No entanto, a preparação desse professor é fundamental para que a educação dê o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação para incorporar também aspectos da construção do conhecimento pelo aluno, usando para isso as tecnologias digitais, que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade.

Uma vez que os professores na sua grande maioria não foram preparados para lidar com esse universo midiático, encontrarão dificuldades que serão superadas através de um esforço coletivo e troca de experiências. Para tanto, é importante estabelecer parcerias com outros colegas que dominem essas ferramentas, onde se adquire a postura de ensinante e aprendente, através da interação do trabalho colaborativo de modo a conquistar uma subjetividade pessoal.

Repensar a prática pedagógica, vivenciar uma nova forma de ensinar e de aprender é algo que fortalecerá o desempenho do profissional educador. A formação continuada é o caminho que mais o aproxima de um trabalho de qualidade meio a tantas mudanças sociais e culturais.

Para isso, algumas oportunidades de reflexão e fortalecimento do profissional da educação, vem sendo desenvolvida em grande escala, é a Educação a Distancia - EaD, ela apresenta uma nova forma de interação com o conhecimento, vem quebrando fronteiras geográficas, globalizando o conhecimento e promovendo a formação inicial e continuada em qualquer lugar e a qualquer hora.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA AJUDANDO OS EDUCADORES A TRABALHAREM COM UMA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

Na verdade, a EaD veio para ampliar as possibilidades de acesso ao ensino, como forma de favorecer a inclusão das pessoas nas graduações, pós-graduações, cursos de formação continuada e até mestrado e doutorado, pois a sociedade atual exige, cada vez mais, profissionais qualificados e com novas habilidades. E a educação à distância é a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil.

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. (BELLONI, 2008, p. 3)

E, sendo os educadores na sua maioria aqueles profissionais que exercem jornadas duplas, às vezes, até triplas de trabalho, acaba não sobrando tempo para sua formação, e a educação à distância proporciona essa oportunidade. O próprio professor/cursista poderá organizar seu tempo, estimular o uso de muitas ferramentas tecnológicas que poderão favorecer um maior afinco com elas, além de colocar o aluno/professor em contato com outros alunos de forma a interagir através dos fóruns e manter contato com outras culturas.

A capacitação por meio da EaD faz o profissional da educação emergir cada vez mais na sociedade da cibercultura, interagir num mundo virtual, passando a fazer parte de um contexto digital, o que faz elevar sua integração com seus pares, melhorar o desempenho no trabalho e a qualidade no gerenciamento do ensino e da aprendizagem dos seus alunos.

Sem dúvida, a Educação a Distância já é responsável por muitos avanços na educação brasileira, ocupando um papel bastante relevante na qualificação profissional através de graduação, pós-graduações e cursos de formações continuadas, dando mais oportunidades aos educadores de entrarem na universidade e se manterem atualizados frente às novas demandas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na escola num contexto tecnológico é pensar num novo modo de atuar frente a tantas mudanças. E com o crescimento da informática, o uso das mídias e o acesso à internet o mundo se tornou muito pequeno, o conhecimento, sem fronteiras. Vivenciamos uma cultura planetária, na qual paradigmas precisam ser quebrados e a escola repensar seu papel.

A missão da escola não se resume somente à produção de conhecimentos, mas a de socializá-los e transformá-los. Os profissionais da educação, sendo eles uns dos principais envolvidos nesse processo, são convidados a mediar o acesso às informações e convertê-las em conhecimento.

Os desafios pedagógicos aparecem a todo momento, e os professores como coautores na construção de saberes produzidos socialmente, deverão sentir-se desejosos para buscar um aperfeiçoamento profissional, visto que, a atualização é uma necessidade de todos que fazem parte deste contexto educacional.

Sem dúvida, não há relógios e muros que impeçam a formação continuada ao longo da vida, prova disso é a Educação à Distância, EaD, que é fruto da globalização e encurta a distância entre as pessoas e as universidades, quebrando os espaços geográficos, levando a formação a todos e em qualquer lugar e se adequando ao modos de vida das pessoas. Por sua vez, o tempo não para, as transformações são constantes, sendo preciso caminhar a passos largos, quebrando antigos paradigmas e ressignificando os diferentes olhares sobre a escola, o aluno e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, mudanças devem surgir imbricadas a este contexto, pois só teremos uma educação de qualidade capaz de desenvolver a cognição, as emoções, a ética e a liberdade do ser humano dentro dessa sociedade tecnológica, se a escola for capaz de inovar e acompanhar as mudanças históricas e sociais. Como já nos falava: Freire (2008, p.33):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos.

Em face ao exposto, o fato é que estamos passando por uma grande transformação histórica na educação. É preciso avançar nas discussões sobre uma reforma no sistema do ensino brasileiro e nas políticas educacionais e compreender que a escola que temos não está atendendo mais as necessidades do seu público. Diante de tamanha inquietação, não há outra resposta para obter uma educação de qualidade se não for através do respeito à cultura desse público. É preciso interagir com essa cultura, transformando e reelaborando essa realidade, dando um novo significado a nossa escola e se apropriando de uma nova forma de educar e construir subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Apresentação da Série integração de tecnologias com as mídias digitais. In: Boletim do Salto para o Futuro. Brasília: MEC, SEED, 2005. Disponível em 31 de jul.2010.

ALMEIDA, Maria; MORAN, José. Integração das tecnologias na Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília: 2005.

BELLONI, Maria L. Educação à distância. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOWBOR, Ladislau - Educação e tecnologia - Maio 2004.

Fonte:<http://www.webartigos.com/articles/12099/1/As-Novas-Tecnologias-Nos-Cursos-de-Formacao-de-Professores-na-Modalidade-Educacao-a-Distancia-O-Papel-do-Tutor-em-um-Ambiente-Informatizado/pagina1.html#ixzz1KLWb6urE>

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Trad. de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MACHADO, Gláucio. Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível no site: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.

PRATES, Carlos. O educador do século XXI: Ideias para valorizar sua prática e melhorar seu trabalho. Salvador. 2006.

Revista TV Escola, Tecnologias na educação: 2 ed. A Escola: 43 Revista TV escola | maio/junho 2010. Tecnologias trazem o mundo para a escola - entrevista concedida a Renata Chamarelli em 2008.

<http://portaldoprofessor.gov.mec.com.br/noticias.html?idEdicao=2&idCategoria=8>. Acesso em: 23 abr.2011.

TORNAGHI, Albero José da Costa: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista/Albero José da Costa Tornaghi, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

PROJETO SER-TÃO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NO SEMIÁRIDO NORDESTINO

João Paulo do Vale de Medeiros
UERN, Rio Grande do Norte, Brasil,
E-mail: jpvaledemedeiros@hotmail.com;

Ariane Kalinne Lopes de Souza
UERN, Rio Grande do Norte, Brasil.
E-mail: arianekalinne@hotmail.com

Camila Kayssa Targino Dutra
UERN, Rio Grande do Norte, Brasil.
E-mail: camila_targino2010@hotmail.com;

Luiz Luz da Silva Júnior
UERN, Rio Grande do Norte, Brasil.
E-mail: luiz.tortuga@yahoo.com.br

Maria do Socorro Diógenes Pinto
UERN, Rio Grande do Norte, Brasil,
E-mail: corrinhadiogenes@hotmail.com.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as experiências do Projeto de Extensão Ser-Tão: assessoria jurídica e educação popular no semiárido, o qual é vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Composto por 34 membros, dentre estudantes da UERN, UFRSA e UNP, o referido projeto desenvolve suas atividades sob duas frentes: a assessoria jurídica popular aos grupos historicamente oprimidos e cursos de formação em educação popular, seguindo a perspectiva freiriana. Nesse contexto, o Projeto Ser-tão finca sua práxis na concepção do Direito enquanto instrumento de justiça social, atrelado à luta dos movimentos populares organizados, bem como na educação popular enquanto mecanismo de empoderamento do povo oprimido. Porém, sem deixar de reconhecer a necessidade de unir ao Direito o conhecimento sobre outras áreas como a agroecologia, a política e o feminismo, dentre outros. Assim, utilizando-se da educação libertária e humanizadora metodizada por Paulo Freire, os membros do Projeto Ser-Tão tentam abrir caminhos para um direito libertador feito pelo e com o povo, criticando, desta feita, o modelo de educação bancária propagada pelas universidades. As atividades

realizadas pelo projeto se apresentam enquanto iniciativas que buscam aproximar os estudantes das demandas sociais, como forma de consolidar uma prática acadêmica emancipadora, que possibilite um pensamento crítico-reflexivo da realidade. Com isso, a trajetória do Projeto Ser-tão, desde sua aprovação, vem se consolidando enquanto nova perspectiva de prática jurídica e acadêmica, posto que trabalha na perspectiva do empoderamento dos grupos a que faz assessoria, bem como na junção do saber popular ao científico.

Palavras-chave: Educação Popular, Empoderamento, Justiça Social.

INTRODUÇÃO

A educação ainda é considerada o mecanismo mais adequado para difusão de conhecimento, todavia, não significa que é o mais democrático. Dessa maneira, ganha notório destaque a construção realizada por Paulo Freire, mais precisamente a educação popular, sendo esta um instrumento capaz de proporcionar o aprendizado, levando em consideração a história trazida por cada um, seus valores, construções próprias, diferindo visivelmente da realidade institucionalizada pelo Estado.

Dessa maneira, embasado, preponderantemente na luta diária da grande parcela oprimida da sociedade, e sobretudo, pela pluralidade do Direito, sendo este uma construção social, surge o Ser-Tão, projeto de extensão baseado na perspectiva da educação popular juntamente com a assessoria jurídica popular, composto por estudantes provenientes de várias formações, incluindo estudantes dos cursos de Direito e Biologia da UERN, do curso Direito da UNP e do curso de Agronomia da UFERSA, realçando o caráter multidisciplinar e interinstitucional do mesmo.

O Ser-Tão apoia-se na concepção do direito sendo este, antes de positivismo jurídico um instrumento de justiça social, vindo atrelado à luta dos movimentos populares organizados. É levado em consideração que há não dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embasando-se na necessidade de uma atuação interdisciplinar vindo esta a possibilitar uma formação mais ampla, associando o meio técnico e o político, permitindo a construção de um profissional mais voltado às demandas da sociedade.

Portanto, nesse artigo, procuraremos demonstrar a nossa prática cotidiana com a educação popular sendo esta um veículo disseminador de conhecimentos, além de realizar ações no âmbito da assessoria jurídica popular aos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, buscando integralizar estes sujeitos como participantes ativos do meio em que o circunda.

Paulo Freire: educação como libertação

A criatura humana, munida de sua multidimensionalidade, apresenta-se como um ser de natureza complexa. Na história evolutiva do Homo sapiens, podemos observar o desenvolvimento gradual do conhecimento, que na maioria das vezes foi fragmentado em diversas disciplinas onde, quase sempre, a sua dissolução e o intercâmbio de ideias e posicionamentos, advindos

dessas áreas distintas, são casos extremamente raros.

O processo educativo e formativo do indivíduo, isolado da contextualização e contestação da realidade ao qual ele, indivíduo, encontra-se inserido e, também, sem a ação transformadora e libertadora como proposta, é chamada por Paulo Freire como “educação bancária” (Freire, 1987). Neste contexto, o saber passa a adquirir o caráter de doação por parte dos que se julgam sábios, para àqueles que nada sabem. Nesta esfera, o conhecimento adquire nuances de objeto de dominação de uma classe mais favorecida sobre outras classes menos favorecidas. Estas classes dominantes não estariam dispostas a lutarem por uma pedagogia libertadora, pois isso seria caracterizado como uma ação contra sua própria hegemonia. Cabendo, então, aos trabalhadores, aos pobres, às diversas minorias oprimidas, lutarem pela sua libertação.

Dessa forma, as palavras introdutórias: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”, presentes na breve dedicatória do livro Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), ganham um viés de convocatória dos detentores do conhecimento para uma postura libertadora, que emancipe, empondere, e, acima de tudo, liberte.

Para que essa realidade se concretize é necessário abandonarmos a dita educação bancária, a qual transforma o homem em um objeto de recebimento, uma “vasilha”, um “recipiente”, a serem “preenchidos” pelos tradicionais educadores. Segundo Freire (1987), esse tipo de educação estaria a serviço dos interesses do opressor; que reduz os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Contrapondo essa concepção, as ideias de Freire partem em defesa de uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Uma educação popular e verdadeiramente libertadora, segundo Freire (2001), é baseada a partir de uma educação que problematize a realidade do homem, pautando-se em perguntas provocadoras de novas respostas; possibilitando um diálogo crítico, libertador, que auxilie na tomada da consciência de sua condição existencial. Uma pedagogia onde não haja lugar para o professor bancário, nem para um aluno passivo, que nada sabe. Portanto, o campo da educação popular, é alicerçado no diálogo entre educador-educando. Possibilitando, dessa maneira, que todos e todas tenham a palavra, todos e todas leiam e todos e todas escrevam e transformem o mundo.

O Ser-Tão enquanto extensão da UERN

O Ser-Tão busca ser um instrumento apto a difundir a educação popular, nos locais onde se faz mais necessário, com ênfase nos acampamentos oriundos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Formado por um grupo interdisciplinar de estudantes e profissionais, defende a transformação do conhecimento mecânico, adquirido nas Universidades em mecanismos capazes de transformar a realidade social.

Pois, na Universidade corremos o risco de que as práticas acadêmicas sejam pouco relacionadas com a realidade, formando bacharéis e técnicos que estratificam os conhecimentos e não buscam relação com outras ciências. Em muitos casos, ainda, os profissionais se atrelam a dogmas que mais do que teorias científicas são instrumentos ideológicos de dominação, como o

positivismo jurídico.

A educação emancipadora metodizada por Paulo Freire protege-nos desses perigos ao abrir caminho para uma percepção de educação e de mundo libertadora, feita pelo e com o povo, criticando o modelo bancário, onde as/os estudantes apenas armazenam o conhecimento sem questioná-lo ou vivenciá-lo dentro de suas próprias realidades. Segundo ele: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996 p.18 -19).

A vivência proporcionada pelo projeto nos faz perceber a clara necessidade de agregar o conhecimento científico e o conhecimento popular para uma prática acadêmica humanizadora, além de nos impelir a reconhecer o direito não enquanto ordem, mas processo. O direito sob a ótica pluralista se insere na história e é oriundo das reivindicações sociais, onde as lutas populares são o motor do processo de construção e efetivação de direitos. Nas palavras de Roberto Lyra Filho (1986, p. 312):

O Direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais tanto pode gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência), quanto produtos falsificados (isto é, a negação do Direito no próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que ainda por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto da consagração do Direito.

Dentro do ciclo de quebra paradigmática da cultura jurídica monística e ascensão de fenômenos de direito plural, surgem novos atores políticos essenciais ao processo de construção de direitos e afirmação de novas bases jurídicas. Nesse quadro aparecem os movimentos sociais como sujeitos coletivos de direito, “como símbolo maior e, principalmente, o mais significativo de um novo sujeito histórico, personagem nuclear da ordem pluralista, fundada em outro modelo de cultura político-jurídica” (WOLKMER, 2001, p. 120), questionando não apenas a ideia de fonte criadora do direito como unicamente o Estado, mas a própria noção de participação popular democrática.

O descobrir-se coletivamente, as formações em Direitos Humanos, a insterinstitucionalidade, a insterdisciplinabilidade, são bases da Assessoria Jurídica Universitária Popular - AJUP, meio pelo qual o grupo realiza seu trabalho de extensão e pesquisa. O diálogo com os movimentos sociais, estudantis e com as causas populares tem sido também base firme para o desenvolvimento da prática universitária de assessoria jurídica popular.

O Ser-Tão e sua atuação com a Educação Popular

O Ser-Tão funda sua práxis nas bases principiológicas da educação popular e na assessoria jurídica popular, atuando frente à essas bases o projeto busca intervir assertivamente em espaços onde ocorra violações de direitos, especialmente direitos

fundamentais, como também possibilitar através de formações de educação popular os meios hábeis para a emancipação dos sujeitos sociais. O projeto utiliza múltiplas metodologias, moldando-se às necessidades dos assessorados, não seguindo, assim, um modelo rígido, alheio à realidade dos sujeitos.

O princípio da dialogicidade norteia as atividades de educação popular, ela se expressa por meio de conversas, diálogos e debates, que possibilitem uma troca mútua de experiências e vivências com os educandos, estimulando o pensamento crítico sobre si mesmos, enquanto sujeitos históricos, e a reflexão sobre a realidade paradigmática e dicotômica na qual estão inseridos como oprimidos. Através do diálogo, meio hábil para conduzir ao criticismo, pode então o sujeito se perceber como agente transformador da realidade libertando-se dos condicionamentos impostos, como bem diz Paulo Freire (1987. p. 47) “Para o crítico, a permanente transformação da realidade, para a permanente humanização dos homens”.

As metodologias utilizadas tem como preceito norteador a máxima de Paulo Freire sobre a práxis libertadora, que é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE.1987. p. 58). Pelo caráter multidisciplinar do projeto os conteúdos não podem ser apresentados ao sujeito da mesma forma, especialmente através da educação bancária, que estimula a passividade do educandos permitindo que estes continuem na inércia da estrutura social que os cerca. Portanto, faz-se necessário que a metodologia envolva os educandos no processo de construção do conhecimento de forma ativa, de maneira que os estimule ao mundo de forma crítica e que se percebam capazes de transformar sua própria realidade.

As atividades do Ser-Tão em educação popular no ano de 2014 se desdobraram em quatro formações mensais, de caráter político, ocorridas em três acampamentos do Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra - MST, o acampamento Edivan Pinto - Apodi/RN, o acampamento Edvaldo Guerreiro - Carnaubais/RN e o acampamento Cirilo situado à margem da estrada RN 013. As formações políticas, sob a perspectiva da educação popular, ocorreram nos próprios acampamentos, respeitando sempre a disponibilidade dos acampados para participarem das formações, por esta razão estas eram realizadas nos domingos pela manhã, com duração de três a quatro horas. As temáticas das formações se baseavam nas demandas do acampamento e dos sujeitos de maneira coletiva, cerca de 8 a 10 extencionistas facilitavam as formações, nas quais participavam entre 20 a 40 agricultores acampados.

Nesse contexto, as temáticas das formações foram definidas em conjunto com os próprios acampados do MST, buscando atender assim as necessidades concretas dentro do contexto agrário na qual eles estão inseridos. Dentre os temas trabalhados estão os modelos de produção agrícola do agronegócio e da agricultura familiar, pois estes agricultores vivem em uma zona de conflito onde o agronegócio impõe seu modo de produção capitalista ao pequeno agricultor, privilegiando as grandes empresas em detrimento do sustento das famílias de agricultores.

Em virtude da demanda dos agricultores em resistir ao modelo hegemônico do agronegócio que é incompatível com a agricultura familiar, foi ministrada uma formação sobre agroecologia, que trata-se de uma forma de produzir na agricultura partindo de uma perspectiva ecológica, visando otimizar o agroecossistema como um todo, ou seja, incluindo os componentes socioculturais, econômicos, técnicos e ecológicos.

Foram ainda realizadas formações sobre o direito, demonstrando o pluralismo jurídico e as várias formas de se fazer o direito, especialmente o direito achado na rua, que trata-se do direito construído pelos sujeitos durante a vivência dos conflitos, criando nos educandos a consciência que eles também constroem o direito. O último encontro teve como tema a formação histórica e as bases principiológicas do MST, tendo em vista que os educandos fazem parte do contexto histórico da luta pela terra, é essencial que estes se reconheçam como sujeitos que vivenciam e como construtores da história do movimento.

Como registro dessas atividades, o grupo realizou gravações de áudio/visual com os depoimentos dos/as assessorados/as. Algumas dessas comunidades como o Acampamento Edivan Pinto em Apodi-RN, símbolo de resistência ao “Projeto da Morte” que está sendo implantado na Chapada do Apodi, são acompanhadas e assessoradas pelo projeto desde a sua criação. No caso citado acima, foram captadas imagens sobre a experiência agroecológica e sustentável que desenvolvem os agricultores/as da Chapada do Apodi e por quais motivos não querem a instalação de um perímetro irrigado na região.

Como metodologia para a facilitação dos debates foram utilizadas rodas de conversas, buscando trazer reflexões e problematizar a realidade que cerca os educandos; apresentação expositivas de material gráfico, que incentivam aos educandos a fazer uma conexão lógica entre figuras, objetos, ou até contextualizações históricas com a realidade deles, desta forma desenvolve-se uma discussão partindo da percepção e da interpretação dos educandos. Outra metodologia incluída é o teatro do oprimido, trata-se de uma encenação teatral de situações do cotidiano dos educandos na qual eles mesmos são os atores/espectadores simultaneamente. Augusto Boal, idealizador desta forma de fazer teatro, acredita que na prática do Teatro do Oprimido, existe uma reflexão sobre o passado, um ensaio de transformação do presente, para que os atores inventem o futuro que desejam, pois para ele ser cidadão é transformar o mundo em que vive. O teatro do oprimido, portanto, permite aos educandos refletir sobre sua realidade e sobre seus anseios para o futuro, e a maneira de concretizar esses anseios tornando-o de fato em um cidadão. Todas as metodologias foram escolhidas na tentativa de trazer questionamentos para a formação do pensamento crítico dos educandos, e para que estes obtivessem suas próprias conclusões sobre as problematizações.

As atividades do projeto Ser-tão de prestarem serviço à comunidade, cumprindo desta forma a função social da universidade, são também iniciativas que aproximam os estudantes das demandas sociais e a consolidação de uma prática jurídica emancipadora, que possibilita a criação de um pensamento crítico e embasado na realidade social que cercam os sujeitos, demonstrando que os grupos insurgentes que se organizam ou de forma instintiva almejam o reconhecimento e efetivação de seus direitos violados, através da resistência física ou simbólica, mas que ao resistirem se afirmam enquanto sujeitos históricos e transformadores.

O Ser-Tão enquanto instrumento de libertação

A formação acadêmica, em sua maioria, se pauta em uma formação tecnicista votada ao mercado de trabalho, o que acarreta um distanciamento entre teoria e práxis, ou seja, entre os fundamentos técnicos científicos ensinados e apreendidos em sala de aula e as problemáticas sociais, ou melhor, dizendo, entre universidade e sociedade.

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão Ser-Tão se apresenta como uma quebra de paradigmas, um divisor de águas, em meio ao ensino majoritariamente doutrinário repassado e defendido pela Faculdade a qual é vinculado. Pautando-se em

uma prática acadêmica humanizadora e interdisciplinar o Ser-Tão desenvolve suas atividades sob duas perspectivas, a saber: a assessoria jurídica popular aos grupos historicamente oprimidos e a educação popular enquanto mecanismo de libertação da opressão sofrida pelos espoliados.

Tomando com base de sustentação a educação libertadora defendida por Paulo Freire, os membros do projeto possuem uma concepção do Direito enquanto instrumento de justiça social, atrelado à luta dos movimentos populares organizados, assim como defendem a necessidade de uma atuação interdisciplinar, envolvendo outras áreas de saberes, como exemplo a agroecologia, de maneira a possibilitar uma formação ampla, que relacione o técnico, o político e o social, e compreenda a realidade de cada grupo de sujeitos assessorados não de forma isolada, mas a partir de uma construção histórica, política e dialética.

Segundo Freire (1987, p. 69),

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar. (Grifo nosso)

Nesse sentido, utilizamos a educação popular, através dos cursos de formação desenvolvidos junto às comunidades assessoradas, enquanto um mecanismo de reflexão e emancipação desse povo oprimido, de forma a fazê-los se enxergarem como sujeitos históricos e únicos responsáveis pelo seu processo de libertação. Compreendendo, todavia, que conforme Freire (1987, p. 23),

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 a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária.

Assim, os encontros de formação cumprem o papel de desmistificar os vários tipos de opressões para a partir de então construir o processo de libertação. São diversas as temáticas abordadas nessas formações desde os fundamentos da agricultura

familiar, política, violações aos direitos humanos até a própria história de luta dos assessorados. No caso específico do MST, por exemplo, que hoje é o principal movimento social onde desenvolvemos nossas ações, entendemos que as formações funcionam como mais um mecanismo de fortalecimento da luta pela reforma agrária e um mundo socialmente mais justo.

Como assevera Paulo Freire (1987, p. 22)

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (Grifo nosso)

Mais adiante continua o eminente educador popular,

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros.

Não se pode realizar com os homens pela “metade”. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação, mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. (FREIRE, 1987, p. 30)

Nessa perspectiva, a partir de diálogos reflexivos sobre a própria realidade – o seu modo de vida, as suas necessidades, a sua luta – esses sujeitos oprimidos se descobrem enquanto sujeitos históricos, e passam a perceber que não são apenas depositários de conhecimento, mas transmissores, percebem que possuem mais conhecimento do que imaginam, e que este é preponderante para o seu processo libertação social e transformação revolucionária.

É importante destacar que o processo de libertação é contínuo e dialético. Então, ao mesmo tempo em que contribuimos para a emancipação daqueles sujeitos históricos eles também contribuem para o nosso processo de emancipação e transformação, posto que as formações se pautam na troca de conhecimento entre todos os sujeitos participantes, para a partir de então construir um novo saber político, científico, popular e acima de tudo libertador.

Considerações Finais

Os membros do Projeto Ser-Tão realizam suas ações baseando-se nas concepções da educação libertaria e humanizadora defendida por Paulo Freire em seus postulados sobre educação popular. Compreendendo que para a construção e apropriação de uma prática acadêmica humanizadora é necessário agregar o conhecimento científico e o saber popular, o qual só é adquirido através da vivência com o povo. Assim, reconhecer a importância da luta dos sujeitos historicamente oprimidos é o primeiro passo para o processo de libertação e transformação social.

A atuação do projeto Ser-tão se apresenta como uma alternativa às práticas tradicionais de educação bancária, na medida em que busca uma interação com a realidade social e política do povo, bem como se propõe a utilizar o conhecimento científico aprendidos “nos bancos da universidade” para contribuir no processo de emancipação do povo a quem faz assessoria.

Nesse sentido, desenvolve um modelo de assessoria jurídica popular que se contrapõe-se ao assistencialismo, haja vista que se trabalha no sentido de empoderamento dos sujeitos, através dos cursos de formação sob a perspectiva da educação popular, bem como do acompanhamento de causas coletivas, utilizando-se do direito como instrumento de luta em defesa dos oprimidos. São ações que buscam aproximar o estudante das demandas sociais e assim proporcionar um pensamento crítico-reflexivo da realidade, de modo a contribuir para o fortalecimento da luta dos grupos oprimidos, que de forma organizada ou instintiva buscam o reconhecimento e efetivação de seus direitos por meio da resistência ativa que a situação de espoliados legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LYRA FILHO, Roberto. **Desordem e Processo**, Porto Alegre: S. A. Fabris, 1986.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito**. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

ANALISANDO A FORMA COMO A TECNOLOGIA É UTILIZADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA PARAÍBA A PARTIR DAS PROPOSTAS INOVADORAS DE PAULO FREIRE

Jônatha Lisboa Galvão do Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
(jonatha-lisboa@hotmail.com)

Renata dos Santos Cavalcanti
E.E.E.F.M. Augusto de Almeida
(renatacavalcanti-pibid@hotmail.com)
Tânia Cristina Ferreira de Macedo
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
(taniauepb@hotmail.com)

RESUMO:

Com o acelerado crescimento tecnológico, podemos perceber que a demanda a aquisição as novas tecnologias é notória, fazendo com que as pessoas tornem-se adéguas a esse tipo de ferramenta, muitas das vezes sendo influenciadas, ou até mesmo por necessidades das obrigações ao uso de softwares que facilitam determinadas tarefas. Tendo em vista que por necessidade de facilitar o acesso e a comunicação entre as pessoas, necessitamos fazer o uso das ferramentas tecnológicas em determinado meio computacional. O uso das tecnologias tanto no meio trabalhista, caseiro ou em sala de aula vem-se tomando uma grande proporção, sendo assim, os usuários devem entrar sempre em estado de atualização contínua, para tentar manter um vínculo assintótico a esse tipo de tecnologia. No seguinte trabalho, abordaremos de forma real o verdadeiro meio tecnológico em que a população vive suas perspectivas e o verdadeiro uso na atuação das ferramentas tecnológicas na sociedade e nas escolas de ensino médio. Verificaremos também, se os conhecimentos tecnológicos dos docentes dessas instituições são tão claros como os projetos governamentais acreditam que seja, ainda no tópico de verificação, abordaremos os ambientes e ferramentas de uso e, se as mesmas são utilizadas como deveriam realmente ser.

Palavras-chaves: Tecnologia, Inclusão Professor, Instituição.

ABSTRACT: With the rapid technological growth, we can see that the demand to acquire new technologies is notorious, causing people to become adéguas to this type of tool, often being influenced, or even needs of obligations to the use of software to facilitate certain tasks. Considering that by the need to facilitate access and communication between people, we need to make use of technological tools in particular computing environment. The use of technology both in the labor environment, home or in the classroom comes to taking a large proportion, so users should always get in continuous updating of state, to try to keep an asymptotic relationship to this type of technology. The next work, in a real way we will approach the

true technological environment in which people live , their prospects and the true use in the performance of the technological tools in society and in high schools . We will check also if the technological knowledge of teachers of these institutions are as clear as the government projects believe it is still in the verification topic, discuss the environments and use of tools and, if they are used as they should actually be.

Keywords: Technology, Inclusion Teacher, Institution.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, são grandes as transformações que sucedem em todo o mundo por meio da globalização, capitalismo internacional, novos métodos de produção e inovações das tecnologias de comunicação; tais transformações estão alterando vários aspectos da vida social e com isso provocando mudanças também nos relacionamentos humanos, além das notórias (re) configurações nos padrões culturais. As novas tecnologias de informação e comunicação estão inclusas no cotidiano de quase todas as pessoas. A inclusão digital é um tema que norteia as discussões sociais, encontra-se em foco nos assuntos públicos, sejam eles políticos, econômicos e sociais.

A revolução provocada pelas ofertas de novas formas de comunicação estão sendo introduzidas de maneira veloz, aduzindo consequências marcantes nos inúmeros meios da sociedade, inclusive no meio educacional.

A história da informática no campo educacional é abordada por Oliveira e Costa (2004), de acordo com as autoras:

A temática relativa à informática na educação vem sendo, na atualidade, objeto de muitos estudos e pesquisas, que se ancoram em paradigmas teórico-científicos diversificados, gerando por isso mesmo discussões acirradas. (OLIVEIRA, COSTA, 2004, p. 41)

Face à tais mudanças o indivíduo contemporâneo precisa adquirir, cada vez mais, conhecimentos e habilidades que atendam a essa nova demanda. Para acompanharmos o ritmo da sociedade moderna torna-se preciso que além da alfabetização “tradicional” ofertadas nas escolas, os indivíduos também passem por uma suposta “alfabetização tecnológica ou digital”.

Muito se debate a cerca do ensino no ambiente escolar e essas discussões voltam-se principalmente para as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao transmitirem o conhecimento na sala de aula e para os alunos, que também enfrentam dificuldades em aprender os conteúdos. Não cabe ao professor apenas transmitir o conhecimento produzido no meio acadêmico, porque os alunos precisam ser atraídos à participarem da construção de saberes e para que isto ocorra é necessário que os profissionais envolvidos nesse processo busquem uso de ferramentas e métodos que auxiliem nas aulas e traga melhoras necessárias. Sempre que se discute temas relacionados às práticas de ensino, nos voltamos para a questão do ensino tradicional e ensino inovador, mas vale procurar compreender o que seria de fato um ensino de caráter inovador. A princípio, pensamos que esse tipo de ensino se faz apenas quando deixamos de lado os livros didáticos e optamos apenas por recursos tecnológicos no intuito de melhorarmos as aulas e o aprendizado do aluno, mas ao refletirmos melhor é fácil perceber que o caminho não é esse. Os

livros didáticos e os demais instrumentos do processo educacional não devem ser rejeitados e encarados como um algo sem muita utilidade ou de caráter ultrapassado, da mesma forma que a instalação de laboratórios bem equipados, computadores, e os mais diversos tipos de ferramentas tecnológicas, também não trará ao ambiente escolar melhoramentos significativos. É equivoco negar que meios tecnológicos possuem caráter importante da produção do saber em sala de aula, portanto para que as necessárias mudanças ocorram faz-se preciso reflexões e discussões acerca da formação do professor, haja visto que o mesmo deve ser preparado constantemente para alcançar o acelerado ritmo de mudanças inovadoras provocadas na sociedade contemporânea. De acordo com a visão de Paulo Freire “o educador há que viver como um ser molhado de seu tempo” (1982). Mesmo que Freire não tenha deixado tantos registros escritos a cerca de sua percepção quanto ao uso dos meios tecnológicos na Educação, o mesmo deixou claramente que o educador deve estar sempre aberto ao novo.

No decorrer de estudos e principalmente ao observar o ambiente escolar, é fácil perceber que o professor não sai da universidade totalmente pronto para ensinar da melhor maneira, mas as experiências e a busca por um ensino melhor e mais prazeroso vai moldado o profissional, o professor terá grandes desafios durante a sua jornada, ser professor é se recriar de acordo com as necessidades do dia a dia trazidas pelas alterações no decorrer do tempo. As teorias e as experiências adquiridas ao longo da formação proporcionam ao professor alicerces que fará com que ele possa buscar meios que melhore o seu cotidiano na sala de aula.

Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2011. p. 68).

Mas é valido ressaltar que o estado e seus meios públicos ofereçam a estes condições de se capacitarem constantemente, e com isso venham a aplicar o uso das ferramentas tecnológicas de uma maneira precisa e coerente, pois a grande maioria dos docentes não possuem conhecimentos para o uso desses instrumentos e quase que sempre acabam tendo medo da introdução dos recursos digitais em sala de aula.

Observa-se que a introdução dos computadores no centro escolar vem ocorrendo de maneira descontextualizada, pois a prática docente, quase sempre não possui condições de suprir a nova demanda da sociedade contemporânea. O fato desses meios tecnológicos, serem inseridos no ambiente escolares não asseguram melhorias e inovações, tal inclusão pode ser vista como algo de caráter necessário, mas não o bastante para que haja a formação de um sistema educacional conciliável com o atual momento histórico. Sendo assim, é essencial salientar que não cabe às instituições de ensino apenas acrescentar as novas tecnologias no ambiente escolar sem reconhecer que, para se obter o aproveitamento eficaz por meio dessas ferramentas é preciso oferecer oportunidades para que o profissional docente possa edificar conhecimentos do mundo tecnológico, e partindo disso integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem, dessa forma estarão assegurando ao professor o sistema de formação docente continuada.

2. METODOLOGIA

As metodologias utilizadas nesse trabalho surgiram a partir de fatos vistos nas pequenas e grandes escolas nas cidades

do estado da Paraíba, tendo em vista que a utilização dos recursos governamentais, recursos esses, tecnológicos, nem sempre utilizados da maneira correta, muitas das vezes por falta de pré-pesquisas ou até mesmo treinamento para que ajam profissionais qualificados.

Podemos perceber que a tecnologia é algo que se vem tomando uma grande proporção, bastante significativa por sinal, sendo assim, as escolas juntamente com os docentes não poderiam ficar de fora dessa modernização, tendo em vista que a facilidade e o enriquecimento nas aulas são completamente plausíveis. Muitos por medo de entrar no meio tecnológico às vezes até por vergonha de estar em plena aula e não conseguir manusear as ferramentas corretamente. Existem vários fatores que possam influenciar na questão da não aderência às ferramentas e meios tecnológicos, e muitas das vezes as tecnologias são encaradas como vilãs, e que com a aderência das ferramentas facilitadoras os meios utilizados para ministrar as aulas anteriormente serão descartados, no entanto, não existe nada disso, pois todos sabem que os recursos tecnológicos junto com a internet surgiram para que pudéssemos enriquecer os conhecimentos existentes, o ensino, o aprendizado.

(...) a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la. (Freire, 1996).

Mesmo com o avanço tecnológico e com as ferramentas sempre ao nosso favor, na maioria das vezes, ainda nos deparamos com escolas realizando o uso inadequado ou insuficiente dos equipamentos disponíveis, sendo assim, encontramos instituições com computadores, porém, sem internet, ou com computador e com internet, mas sem profissionais capacitados, é essa e outras diversas séries de obstáculos que muitas das vezes impossibilita o docente junto com o docente de realizarem um bom uso da tecnologia.

Hoje, com o avanço da tecnologia alguns docentes tomaram um determinado medo, podemos afirmar que em algumas escolas de ensino fundamental e médio alguns professores não fazem questão de utilizar a informática como aliado, muitas das vezes por medo de não conseguir passar aquele determinado conteúdo, tendo em vista a consequência de que os alunos por não serem disciplinados não saibam de fato utilizar os equipamentos tecnológicos para determinado fim, como os aparelhos celulares, e em outros casos com medo de que a tecnologia tome o espaço de sua aula, sim, ainda existem professores que acham que a tecnologia vai tomar “conta do pedaço” e que tomará todo o brilho da aula, não favorecendo o seu ser, mas de acordo com a citação a seguir podemos ver que nada disso é verídico.

Se os dispositivos móveis forem usados como ferramentas instrutivas para construir a aprendizagem, podem ser tratadas como ferramentas para ajudar os alunos a executar as suas tarefas e promover o seu desenvolvimento, funcionamento como parceiros para o professor e para o aluno (Morais & Paes, 2007, p.25)

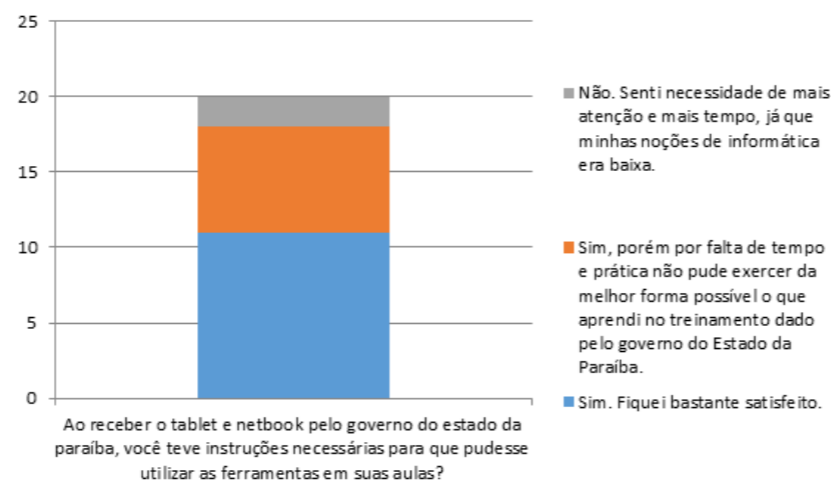
Podemos observar que a tecnologia está sim aliada às inovações educacionais, auxiliando de fato o professor, fazendo

com que obtenha aulas expositivas muito mais atrativas. Não é fácil e nunca será debater sobre implantação da informática na educação, já que sempre teremos diversos problemas e barreiras, como a falta de interatividade com a tecnologia vinda diretamente na maioria das vezes pelos docentes, tendo em vista que muitos professores não são tão familiarizados com os softwares educacionais, não nasceram no meio de informatização, ou até mesmo não sabem manusear o computador. Mesmo com as dificuldades vistas no campo educacional, podemos observar algumas estratégias que possam facilitar a vida do docente, iniciando com algumas verificações em relação aos pontos dos docentes nas instituições, já que antes mesmo da aplicação de qualquer projeto proposto, devemos ter por base qual tipo de pessoas estarão adéguas àquele meio, vindo por esse parâmetro, é necessário também que aja uma discussão com os alunos e quais são os impactos tecnológicos provocam em sua vida cotidiana, nada melhor do que os alunos para interagir sobre determinado assunto, já que eles vivenciam a nova era digital de perto. Na citação a seguir podemos ver uma citação de Moraes, e que ele explica justamente o fato de mudança em práticas pedagógicas, o grande desafio para alguns professores.

Condições de mudanças em sua prática pedagógica na forma de compreender e conceber o processo ensino aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador (MORAES,1997).

Foi realizada uma pesquisa informativa em que alguns docentes participaram e relataram algumas situações em que vivenciam de fato, no ano de 2014, no final do ano letivo com a aquisição e utilização das ferramentas disponíveis para que sejam utilizadas em sala de aula. As informações foram coletadas pela ferramenta da empresa Google o “Google Pesquisas” em que vários professores conseguiram responder sem ter dificuldade, outros, por não terem acesso à internet foi preciso que eu levasse o computador com acesso. No total foram entrevistados 20 professores, todos com escolaridade de ensino superior em suas perspectivas disciplinas, no total foram realizadas 3 perguntas, mas a quesito de demonstração preferimos exemplificar uma das perguntas que achamos mais significativa, já que o docente é o que mais pode informar como o assunto informática nas escolas é tratado pedagogicamente.

Tabela 1- Pergunta Significante da Pesquisa Realizada com os Docentes de Algumas Instituições no Estado da Paraíba.



3. DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: Socializando as ideias de Freire às Propostas de Capacitação Tecnológica Docente

Freire (1995) relata que não podemos designar o caos vivido pela sociedade contemporânea aos avanços tecnológicos, de acordo com ele isso nada mais que uma questão política. No início dos seus trabalhos na área da educação, Freire ao participar dos círculos de cultura de Angicos, fazia uso de um pequeno projetor de diapositivos (na época considerado um instrumento tecnológico). Durante a sua gestão como secretário Municipal de Educação em São Paulo, levou várias iniciativas voltadas para a democratização saber e da gestão do espaço público, entre elas a implantação de um projeto que tinha como foco oferecer às classes menos favorecidas o direito de adquirir a informática como sendo um instrumento cultural a serviço da libertação do individuo social pertencente a uma classe, esse trabalho recebeu o nome de Projeto Gênese da Informática.

Todo o pensamento de Freire é reconhecido por sua preocupação com o desenvolvimento de consciência crítica por parte dos alunos. A superação de uma consciência inocente para uma consciência crítica, capaz de problematizar os elementos em questão. Nesse caso podemos questionar a cerca do computador, como por exemplo: Para que e a quem ele serve? Partindo desse diálogo sobre a tão questionada presença do computador no ambiente escolar e sobre a apropriação desse meio enquanto instrumento cultural contemporâneo, se faz possível a formação de um projeto político voltado para uma sociedade de caráter igualitária e democrática. Sendo assim, as questões envolvendo o computador e os demais meios tecnológicos na escola já não estão voltadas apenas para a necessidade de dominar os conhecimentos técnicos de funcionamento, mas sim enxergando os meios tecnológicos como instrumentos que devem ser utilizados no intuito de representar a realidade.

O computador não deixa de ser uma ferramenta pedagógica auxiliadora, para ajudar o homem, nesse caso o docente, a representar seus conhecimentos e mediar de uma maneira mais próxima da realidade atual a comunicação durante o processo de aprendizagem. A pedagogia pregada por Freire é caracterizada por uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Nessa proposta, a educação contribuir no processo de transformação social. Para Paulo Freire, ser professor é ter um compromisso com as práticas sociais.

A internet é uma das ferramentas que mais fazem parte do cotidiano atual da sociedade, portanto, para que ela seja utilizada na educação é necessário que haja uma pedagogia crítica de caráter reflexivo. Além das competências técnicas precisas para que o professor possa fazer o manuseio de tais ferramentas em sala de aula, os mesmos também necessitam de ações metodológicas para se relacionar com o conhecimento, com o mundo, para que estabeleça uma ação colaborativa. Para que as novas tecnologias sejam implantadas e usadas na sala de aula, o corpo docente precisa criar situações onde os conteúdos façam sentidos para o aluno, para que os conhecimentos produzidos no ambiente escolar façam sentido e tenham significados na vida social.

a educação constitui-se em um coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no principio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Diante desse processo de construção de saberes, a busca pelo conhecimento do novo, a curiosidade é de fato crucial para que o docente almeje conquistar novas maneiras de introduzir as tecnologias de informação e comunicação em sua prática pedagógica, tendo a colaboração de ambientes virtuais na escola, além de políticas que promovam a capacitação e o aperfeiçoamento do professor para o domínio de técnicas e também de metodologias para esse desafio.

Faço questão de ir me tornando um homem do meu tempo. Como indivíduo recuso o computador porque acredito na minha mão. Mas como educador, acho que o computador, o vídeo, tudo isso é muito importante” (FREIRE, 2001b, p. 198)

CONCLUSÃO

Em face das constantes mudanças sociais e do aumento significativo de produção tecnológica, é necessário pensar a respeito da implantação dos meios tecnológicos no ambiente escolar, não apenas de forma superficial, mas condicionando o uso desses meios para o melhoramento do processo de ensino aprendizagem.

Faz-se importante ressaltar que mesmo com a presença de políticas públicas federais, estaduais e até municipais em torno da inclusão digital nas escolas, há ainda uma deficiência notória no que diz respeito a essa inclusão, inclusão essa que pode auxiliar de maneira eficaz e inovadora durante troca de saberes promovida na sala de aula. Deve-se lembrar também, que esses meios fazem parte da vida social da maior parte dos alunos, portanto cabe refletirmos que a escola deve trabalhar de acordo com a realidade do aluno.

Para que essa “inovação” possa ocorrer o professor deve receber capacitação, contudo essa capacitação não deve se limitar apenas ao manuseio das máquinas, mas também fornecer a possibilidades de se formular reflexões e ações, ambas de maneira crítica, possibilitando assim o surgimento de metodologias a serem aplicadas nas práticas pedagógicas docentes.

Diante de tantas transformações e inovações é válido refletirmos e nos questionarmos: Em meio a tantas mudanças ocorridas, de qual tipo de escola precisamos? Que formação docente se faz preciso? Como o professor deve atuar dentro de um ambiente escolar tão diversificado e marcado por uma geração que exige transformações constantes? Como deve ser a figura do docente diante do meio social?

É preciso reflexões que promovam as inovações que a sociedade necessita, inovações de postura transformadora, fazendo com que a comunidade escolar, composta por docentes, alunos e demais integrantes possam acompanhar o ritmo acelerado promovido pela modernidade, além disso a escola deve sim trabalha de forma que possa englobar o aluno e sua realidade no meio escolar, sendo assim o uso das tecnologias de informação é entre várias ferramentas que podem auxiliar o processo educativo a que mais tem estado presente na vida atual da maior partes dor seres sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, P. BEHENS, M. **Metodologia de Projetos em Aprendizagens Colaborativa com Tecnologias Interativas**. Teoria e Prática da Educação. 6 (14): 469-481. Ed. Especial, 2003;

ANDRADE, P.F. **Programa Nacional de Informática Educativa: A utilização da Informática na Escola Pública Brasileira**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação a Distância, 2004.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília, Plano 202.

BETTEGA, M. H. **Educação continuada na Era Digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Informática na Escola Pública Brasileira**. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/informativo/janfev99/publica.htm>>. Acesso em 22 jan. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana, org. **O uso da Informática como instrumento de ensino-aprendizagem - Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45. FREIRE, Paulo. **“Educação como prática da liberdade”**. 34 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Estudos Avançados, São Paulo: v. 15, n. 42, p.259-268, maio/ago., 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido 30 ano depois**. In: FREIRE. A. A. F. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: Unesp. 2001b.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento/2ª Parte **O Planejamento como Métodos da Práxis Pedagógica**. Re-significando a Prática do Planejamento.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Um Olhar do Currículo no Contexto do Pós-modernismo**. In: Olhar de professor. Ponta Grossa: 5(1): 2002, p. 173-183.

Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola. José Mário Pires Azanha. (Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Faculdade de Educação da USP).

TDICs E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR DO SÉCULO XXI

Maria Angela Lima Assunção
UFRN - Brasil
profangelaassuncao@gmail.com

RESUMO:

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) com suas inúmeras possibilidades também pode contribuir para um ensino contextualizado e dinâmico, além de aproximar o aprendiz da sua realidade, atenuando o fosso existente entre a escola e a sociedade da informação. Diante dessa constatação questiona-se: como a escola pode auxiliar o educando a utilizar melhor os recursos tecnológicos? Como essas ferramentas podem constituir instrumentos de inclusão social para os estudantes da educação popular? Este estudo propõe uma discussão sobre o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire defendido também por outros estudiosos, cujas ideias impulsionam debates e sugerem a implementação de propostas para a educação do século XXI, incluindo-se nessas abordagens as TDICs como recursos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. Diante da relevância da pedagogia freireana para a consolidação de uma educação mais crítica e libertadora surge a necessidade de difundir esse debate na rede pública de ensino, uma vez que tais discussões ainda não se estabilizaram nesse espaço educativo. As reflexões aqui apresentadas embasam-se nos postulados dos seguintes teóricos e pesquisadores: Freire (1981; 1983; 2000), Lévy (1999), Castells (1999), Moran (2008), Kenski (2007), Moreira et al (2012), Grané (2011), Martín (2012), Moreira (2012), Burbules (2011), Prensky (2001), Coscarelli (2009) dentre outros. Por se tratar de um artigo de revisão utiliza-se como metodologia a pesquisa bibliográfica dentro da abordagem qualitativa. Considerando-se as orientações dos autores elencados assegura-se que é de fundamental importância oferecer aos estudantes uma formação adequada para o uso crítico das tecnologias digitais, de forma que estas possam facilitar-lhes as muitas atividades que exercem nos diferentes domínios sociais (escola, trabalho, igreja, associações), a interação.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação popular. Século XXI.

Introdução

A utilização de recursos tecnológicos nos diferentes setores da sociedade, seja na esfera pública ou privada auxilia no desempenho de muitas atividades, além de facilitar a interação entre as pessoas, independente da distância em que se encontrem. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) também estão presentes na maioria das instituições de ensino do país, podendo contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, se utilizadas de maneira adequada. A inserção desses recursos nas diversas modalidades de ensino tem constituído um desafio para a escola do século XXI. Torna-se necessário que esta se adapte às necessidades educacionais de uma nova geração de estudantes 'nativos e imigrantes digitais' (PRENKY, 2001) oferecendo-lhes um ensino significativo que vá ao encontro de seus interesses. A aquisição de conhecimentos mediada

pelas TDICs possibilita um ensino contextualizado e dinâmico, além de aproximar o aprendiz da sua realidade, atenuando o fosso existente entre a escola e a sociedade da informação.

Fazer uso das TDICs nas escolas não se trata de uma opção: é uma necessidade urgente visto que fazem parte das ações cotidianas realizadas pelos estudantes que facilmente percebem as diferentes formas de aprender na escola e na sociedade. Diante dessa constatação questiona-se: como a escola pode auxiliar o educando a utilizar melhor os recursos tecnológicos? Como essas ferramentas podem constituir instrumentos de inclusão social para os estudantes da educação popular?

Na literatura nacional e estrangeira encontram-se vários trabalhos que destacam a utilidade dos recursos tecnológicos para auxiliar a prática pedagógica do professor, porém seus autores reiteram que não houve mudanças significativas em muitas escolas, mesmo tendo computadores com acesso à internet e outros meios. Em muitos casos apenas reproduzem modelos tradicionais, como destaca Grané (2011, p. 67): “En muchos casos las tecnologías en la escuela tuvieron un papel curricularizador de reproducción de modelos tradicionales de la enseñanza, cuando en la realidad, podrían haber sido un elemento revolucionario”.

Assim é necessário investigar as causas do insucesso na aprendizagem que se evidencia em muitas escolas que, apesar de possuírem os mais diferentes aparatos tecnológicos, não apresentam resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva este trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações no âmbito dessa temática, tomando por base os postulados de Freire (1981; 1983; 2000), Lévy (1999), Castells (1999), Moran (2008), Kenski (2007), Moreira et al (2012), Grané (2011), Martín (2012), Moreira (2012), Burbules (2011), Prensky (2001), Coscarelli (2009) dentre outros. Seus conceitos, teorias e pesquisas, além do enfoque político-pedagógico, esclarecem o que são as TDICs, destacam a sua utilidade no processo ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de se transformar a realidade educativa das escolas do século XXI com o uso didático desses recursos. Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica dentro da abordagem qualitativa (SEVERINO, 2010), utilizando-se de material impresso e digital.

Os resultados apontam para a relevância dos aspectos teóricos apresentados em cada obra consultada que, aliados à experiência dos autores, servem como ponto de partida para a reflexão dos educadores que sentem a necessidade de mudar a sua prática pedagógica, porém hesitam diante das dificuldades que se lhes apresentam em forma de discursos carregados de negatividade. Para que essa mudança se concretize deve haver determinação e ousadia por parte dos professores e, para estes, Freire (2000, p. 37) assegura que “mudar é difícil mas é possível”. (grifo do autor)

1 Tecnologias da Informação e Comunicação: definições e importância

Para compreender melhor o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional é necessário ter clara a ideia expressa por esse termo, embora não haja unanimidade quanto ao seu conceito, visto que é “variável e contextual” conforme esclarece (KENSKI, 2007, p. 25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem as TICs como “recursos tecnológicos que permitem o trânsito

de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc.” (BRASIL, 1998, p. 135).

A partir da sua funcionalidade são descritas como ferramentas tecnológicas que servem para elaborar, armazenar e disseminar informações por intermédio das redes telemáticas. Assim, Area Moreira (2012, p. 11) as define como

herramientas tecnológicas para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basadas en la utilización de redes de telecomunicación multimedia. [...] podríamos entenderlas como la fusión de tres tecnologías que ya existían separadas (las audiovisuales, las de telecomunicaciones y las informáticas) pero que ahora convergen en la producción, almacenamiento y difusión digitalizada de cualquier tipo de dato.

Sob essa perspectiva este estudo contempla o uso das TICs enquanto ferramentas que podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem a fim de ampliar as possibilidades pedagógicas, minimizando a distância que existe entre a escola e sociedade. Seu uso na educação justifica-se pela necessidade de adaptação da escola ao contexto social em que os alunos estão inseridos, além de proporcionar novos modos de ensinar e aprender.

A relevância das TICs no contexto educacional também se explica em virtude de oferecerem possibilidades de aprendizagem compatíveis com as que acontecem fora do ambiente escolar, cujo valor para a vida social dos aprendizes é incontestável. Esse fato coage a escola a adaptar-se ao novo paradigma. A esse respeito Martín (2012) evidencia que a sociedade atual implica novos modelos de ensino, visto que a escola está inserida nesse ambiente em que as tecnologias têm grande influência no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante com relação ao uso das TICs refere-se à interação (aluno x professor, aluno x aluno) que as diferentes ferramentas tecnológicas possibilitam. Independente do espaço em que se encontrem, fora do horário de aula presencial, os discentes podem interagir com os colegas e professores para tirar dúvidas, enviar tarefas utilizando ferramentas como chats, fóruns, e-mails, etc. dando continuidade ao diálogo iniciado na sala de aula sempre que houver necessidade, mesmo em espaços diferentes. Além disso, os pais (trabalhadores) podem acompanhar a vida escolar de seus filhos (via internet) no horário mais conveniente, em suas próprias casas, visto que a rede pública estadual de ensino já trabalha com o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGedu). Isso, porém, não anula a importância e a necessidade das visitas presenciais à escola; apenas aponta uma das vantagens de uso das tecnologias para facilitar o dia a dia dos trabalhadores.

2 As TDICs na Educação Popular: desafio para o professor do Século XXI

O uso das TDICs com fins educativos não é uma tarefa simples, pois requer conhecimento teórico que permita ao professor planejar práticas de ensino e aprendizagem significativas para o estudante. A presença desses recursos nas escolas também causa grande impacto nas formas de disseminação de informações e aquisição de conhecimentos tendo em vista a mudança

que proporciona no paradigma de ensino. A escola e o professor deixam de ser os únicos detentores de conhecimentos e passam a ser mediadores da ação educativa nesse processo, como destaca Burbules (2011, p. 21-22)

El impacto de las nuevas tecnologías no se produce sólo en la escuela sino también en los diversos ambientes donde el aprendizaje tiene lugar. A esto me refiero con 'aprendizaje ubicuo'. [...] La combinación de la portabilidad de los dispositivos y la expansión de la conexión inalámbrica permite que el aprendizaje suceda en cualquier lugar y momento: en la casa, en el trabajo, en el bar, en la biblioteca. [...] la tecnología funciona como un puente que conecta a las escuelas con estos ambientes.

Possuir computadores com acesso à internet e outros equipamentos tecnológicos não garante que as instituições educacionais ofereçam uma educação de qualidade, em especial quando se trata da geração dos “nativos digitais” termo utilizado por Prensky (2001) para designar a geração que já nasceu e cresceu em contato direto com as tecnologias digitais. Essa terminologia também é empregada por Palfrey; Gasser (2011) para se referir a crianças, adolescentes e jovens que nasceram a partir da década de 1980 e estão em contato permanente com o mundo informatizado.

Daí surge o desafio para os educadores que, assim como muitos alunos adultos, também se enquadram na categoria de “imigrantes digitais” ou pessoas que apesar de estarem inseridas no contexto informatizado, ainda não se sentem aptas para manuseá-las, conforme destacam (PALFREY; GASSER, 2011). O professor deste século tem a responsabilidade de mediar o processo de ensino e aprendizagem proporcionando aos estudantes novas formas de aquisição de conhecimento. Lévy (1999) já dizia que nesse contexto cabe ao professor acompanhar a gestão das aprendizagens, incentivar a troca de saberes, mediar o processo de aprendizagem.

É importante tomar o cuidado de não permitir que as tecnologias se transformem em instrumentos de alienação, mas que estejam a serviço de uma educação libertadora, em que o diálogo seja a base de todas as ações desenvolvidas na busca de transformação da realidade. Nesse sentido Freire (1983, p. 34) diz: “o que se pretende com o diálogo (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

A escola, enquanto agência de letramento é um ambiente propício para se estabelecer a parceria entre professor e aluno, o que produz um aprendizado mútuo entre essas gerações cujos saberes se complementam. A experiência e maturidade dos professores aliadas às habilidades dos alunos no manuseio das TDICs podem gerar resultados positivos para o ensino, desde que as ações sejam bem planejadas e haja compromisso dos sujeitos nelas envolvidos. Para tanto o professor precisa desconstruir os seus velhos conceitos de ‘ensinar e aprender’ e reconstruí-los com base no contexto educacional vigente em que o professor não é mais aquele que sabe e ensina e o aluno alguém que não sabe e aprende. Existem muitas formas de aprender e nesse processo o docente é apenas um mediador, orientador. Esse pensamento está expresso nas palavras de Coscarelli (2009, p. 16) quando afirma que

precisamos rever os objetos de ensino e as formas de fazer isso. Precisamos urgentemente admitir nossas muitas falhas nos cursos de formação de professores, já que ainda nos pautamos em práticas tradicionais de ensino, [...] ainda temos muito medo do novo e temos dificuldade de desenvolver a autonomia da aprendizagem nos nossos alunos e de promover a aprendizagem colaborativa, porque ainda não conseguimos nos livrar das aulas expositivas centradas no professor em ambientes presenciais.

As TDICs permitem o acesso a informações atualizadas e significativas, porém o estudante (principalmente o estudante trabalhador) precisa ser orientado quanto ao uso adequado dessas ferramentas, tanto para realização ações rotineiras (uso de caixas eletrônicos; digitação de senhas nas transações bancárias ou pagamentos em lojas; o voto eletrônico; simuladores de provas de habilitação; uso dos diferentes recursos que o celular oferece, entre outras) quanto para realização de tarefas escolares (uso do computador e/ou similares para realização de pesquisas na internet; uso das diferentes ferramentas do Office como world, powerpoint, excel para a elaboração de textos e apresentações; utilização do e-mail, etc.)

A escola do presente século precisa proporcionar o letramento digital ao educando (e também aos educadores!) garantindo-lhes o desenvolvimento das habilidades necessárias para o manuseio das máquinas modernas.

3. Contribuições das TDICs para a Educação Popular

A maioria das escolas públicas possuem equipamentos tecnológicos (computadores, notebooks, impressoras, fax, etc.), acesso à internet, sem contar com os dispositivos móveis (desde os celulares mais simples até os smartphones mais modernos, tablets, e outros) que já fazem parte da realidade dos estudantes que frequentam as diferentes modalidades de ensino ofertadas na escola. Algumas instituições de ensino até possuem laboratórios de informática. No entanto esse fato não garante a melhoria do ensino, visto que “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação.” (CASTELLS, 1999, p. 19).

A finalidade educativa das TDICs na escola não deve se restringir a um ensino técnico, mas, promover “um ato de conhecimento (...) entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo.” (FREIRE, 1983, p. 40) e isso depende da ‘finalidade’, ‘como’ e ‘quem’ as utiliza de acordo com a posição defendida por Mercado (2002, p. 12 -13) no excerto a seguir:

Na chamada Sociedade da Informação, processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. (...). É função da escola hoje, preparar o aluno para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas.

Essa capacidade de aprender a aprender ainda enfrenta certa resistência por parte de alguns professores que ainda

mantêm aquela visão de professor como detentor do conhecimento e não admitem que seus alunos lhes ensinem a manusear as ferramentas tecnológicas. Se não sabem utilizá-las, preferem excluí-las de sua prática pedagógica, mantendo-se presos a metodologias tradicionais (não que estas devam ser eliminadas, visto que se bem utilizadas trazem excelentes resultados).

Essa realidade confirma as palavras de Medina Rodríguez; Robles Carrascosa (2011, p.12) ao destacarem a importância da integração das TICs no trabalho docente e as dificuldades que surgem para o seu uso eficaz diante da resistência de alguns professores: “Este nuevo panorama, en el cual las tecnologías de la información y la comunicación ocupan um lugar destacado, propicia el desarrollo de esfuerzos combinados para vencer la resistencia que tienen aún algunos docentes a incorporarlas en sus aulas”.

Muitas vezes o professor precisa aprender junto com o aluno e, em vez de excluir o uso das TDICs de suas aulas por não ter o conhecimento suficiente para usá-las, deve admitir suas limitações, sabendo que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. (...) sabendo que sabe pouco é que uma pessoa se prepara para saber mais” (FREIRE, 1983, p. 30-31). Dessa forma, juntos – educador e educandos – podem construir o conhecimento necessário para explorar esses recursos que, queiramos ou não, fazem parte de boa parte das ações desenvolvidas pelo homem no seu dia a dia.

Sendo assim, a presença das TDICs na escola deve proporcionar a aprendizagem significativa a que se refere Moran (2008, p. 32) ao dizer: “uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais”. Nesse contexto o papel do professor é fundamental como orientador do aluno na seleção de informações importantes.

Como adverte Kenski (2007), para que as TIC provoquem alterações no processo educativo, elas devem fazer a diferença e isso só será possível quando forem incorporadas pedagogicamente, observando-se e respeitando-se as especificidades do ensino e das próprias tecnologias. Não basta usar o computador, o datashow, filmadora etc., se esses recursos não levam a uma reflexão e não contribuem para tornar o aprendizado mais eficiente.

4 Considerações finais

O estudo realizado a partir da bibliografia elencada aponta para necessidade de se desenvolver, na escola, um trabalho que proporcione aos educandos e educadores a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do letramento digital. A escola ainda não consegue integrar as tecnologias às atividades didáticas, causando muitas vezes a desmotivação dos estudantes em vista da descontextualização do ensino que lhes é oferecido, o que exige uma mudança no modelo atual de ensino a fim de haja coerência entre os conhecimentos disseminados na escola e aqueles que são construídos nas interações sociais.

Portanto cabe à escola proporcionar aos professores a formação necessária para o uso das TDICs e incentivá-los a se apropriarem dos benefícios que estas oferecem, além de proporcionar aos educandos oportunidades de utilizá-las de maneira adequada, de forma que possam atender as suas necessidades diárias. Assim o perfil do educador e do educando do século XXI

encontra-se no exposto no seguinte trecho contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. (BRASIL, 1997, p. 28).

Dada a importância da utilização eficaz das TDICs no contexto educacional faz-se necessário que haja um investimento que contemple não só a aquisição de recursos tecnológicos para as escolas. É indispensável que se invista na capacitação dos professores para que possam utilizá-los como aliados no trabalho docente e orientar adequadamente os estudantes, que estão fazendo uso da tecnologia de forma desvinculada das atividades escolares. Além disso, é importante que haja um monitoramento nas escolas contempladas com esses equipamentos, oriundos do Governo Federal ou de outras fontes, a fim de que não se tornem obsoletos pela falta de uso, ou sejam utilizados com finalidades não pedagógicas. A escola do século XXI não pode continuar com práticas de ensino ultrapassadas, enquanto a sociedade moderna oferece aos aprendizes novas e variadas formas de aprender com as TDICs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1997.

BURBULES, Nicholas. In: GVIRTZ, Silvina; NECUZZI, Constanza (compil.). **Educación y tecnologías: las voces de los expertos**. Caba: Anses, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Likando as ideias dos textos**. IN: ARAÚJO, Júlio Cesar; DIEB, Messias (org). Letramentos na web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. (Trad.) Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GRANÉ, Mariona. In: GVIRTZ, Silvina; NECUZZI, Constanza (compil.). **Educación y tecnologías: las voces de los expertos**. Caba: Anses, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. **Formación del profesorado para la alfabetización múltiple**. In:

MEDINA RODRÍGUEZ, Francisco Javier; ROBLES CARRASCOSA, Ana María. Enredados. 20 propostas de aprendizagem cooperativo basadas en la web 2.0. Colección Innovación n. 18, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/117406937/20-Propuestas-de-Aprendizaje-Colaborativo-en-La-Web-2-0>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MOREIRA, M. A.; MARTÍN, A. G.; FERNANDÉZ, F. V. **Alfabetización digital y competencias informacionales**. Madrid: Fundação Telefónica, 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. Lincoln: MCB University Press: On the Horizon, vol. 9, n. 6, October, 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 22 mar. 2014.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

LABORATÓRIO DE COMUNICAÇÃO ESCOLAR - LACE: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO NA ESCOLA

Maria Auxilene Venancio Barroso (Secretaria de Educação do Ceará)
Universidade Federal do Ceará-Ce Brasil
mariaauxilene@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o Projeto Laboratório de Comunicação Escolar (LACE) da organização não governamental Encine de Fortaleza. É um espaço equipado com as TICs (tecnologia de informação e comunicação) e tem como missão contribuir no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. O objetivo do trabalho foi analisar como a metodologia usada por esse ambiente se apropria das Tecnologias de Informação e Comunicação, para influenciar a ocorrência do diálogo em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Nessa pesquisa buscamos aporte teórico nos autores como: Matos (2005), Freire (2002), Burbules (2000), Dewey (2003), Healey (2013), entre outros. A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa e a estratégia empregada foi um levantamento bibliográfico discutindo o conceito de diálogo a partir de uma visão simplista, sendo posteriormente ampliado esse conceito por uma visão mais abrangente e contextualizada, com base na proposta pedagógica de Paulo Freire. Além da pesquisa bibliográfica, o estudo realizou entrevistas com três estudantes do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza que foi contemplada com o projeto LACE. O resultado da pesquisa aponta a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para a ocorrência do diálogo no laboratório LACE, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e a necessidade da autoria e engajamento dos professores e estudantes no projeto. Nesse contexto, consideramos que os recursos tecnológicos possuem grande potencial de promover o diálogo incentivando a produção e a troca de experiências. Conclui-se, portanto que o LACE é um espaço colaborativo onde discente e docentes podem se apropriar da tecnologia para desenvolverem projetos integrados às disciplinas escolares melhorando as relações de ensino e aprendizagem.

Palavras- chave: Diálogo. Colaboração. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

1 INTRODUÇÃO

Iniciar um debate sobre o diálogo remete a uma compreensão das concepções que demarcaram o contexto histórico e social da humanidade em torno do assunto. A existência do homem se dá no diálogo e este intermedia as relações, independente do contexto em que as pessoas estão inseridas.

As discussões em torno do termo diálogo se dividem entre concepções tradicionais e progressistas. Na visão de Platão, restringe-se a um processo investigativo, que busca provas para se chegar à verdade. (BURBULES, 2000).

Segundo Mattos e Borges Neto (2005, p.4), na concepção tradicional, o “diálogo atua como elemento essencialmente técnico”. Eles criticam essa visão quando dizem que “o diálogo não é uma técnica, mas um processo de construção do conhecimento, onde educador e educando são mediatizados pelo mundo” (p.4).

Alguns autores contemporâneos como Freire (2002; 2011) e Burbules (2000), defendem as discussões sobre o diálogo como forma de se chegar a um entendimento intersubjetivo válido ou conhecimento. Os autores também apontam o diálogo como o modo de envolvimento pedagógico mais capaz de promover a aprendizagem, a autonomia e uma compreensão de si mesmo em relação aos outros.

Para Freire (2002, p. 92)

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

A atitude ou comportamento do homem diante do mundo se manifesta pela palavra. Na visão de Freire (2002), se configura pelo significado dado a ela. Nesse sentido, o contexto é fundamental para um entendimento sobre o modo como acontecem às relações de diálogo entre as pessoas.

Nessa perspectiva, a Educação a Distância, é um avanço da tecnologia que impõe a necessidade de buscar novas alternativas de aprendizagens que amplie as formas de diálogo entre estudantes e professores de maneira a tornar o processo de aprendizagem uma ‘via de mão dupla’ de modo que ao mesmo tempo em que o conteúdo é ensinado ele possa ser aprendido e vice versa.

Assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre as diversas formas de diálogo, buscando fundamentação na pedagogia freireana, uma vez que a metodologia adotada no projeto LACE com o uso das TICs pretende, através do diálogo, criar ambientes favoráveis ao aprendizado dos estudantes por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, superando, assim, a concepção ‘bancária’ de educação que, segundo Freire

O educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, e finalmente, é o sujeito do processo. Os educandos, ao contrário, são educados, não sabem, são pensados, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, têm papel passivo, não são ouvidos, devem adaptar-se às determinações do educador, e são meros objetos (2002, p. 66-67).

Para Freire a 'educação bancária' vê o educando, apenas, como depositário de informações repassadas pelo professor. Assim, a visão bancária possui papéis rigidamente definidos, o educador é o sábio que possui o conhecimento enquanto o educando é sempre aquele que não sabe. Nos ambientes virtuais, entretanto, o aluno estabelece diálogo com colegas, com professores e com os teóricos, construindo, de forma autônoma o seu saber.

2 CONCEITUANDO DIÁLOGO

As diferentes percepções acerca do diálogo podem ser compreendidas a partir da Grécia clássica, quando os antigos filósofos como Sócrates e Platão já o utilizavam para expressar o conhecimento e resolver situações diversas. Contudo, a abordagem usada nos diálogos, as formas de conhecimentos, eram julgados e testados como caminho para se chegar à verdade.

Essa concepção de diálogo como um campo de provas para a investigação, ou como um processo para se chegar ao entendimento foi criticado por Burbules (2000, p. 67), pois para ele o pensamento dialético não atende às condições de diversidade, ou seja:

As diversas formas de comunicação cultural, os diferentes objetivos e valores detidos por membros de diferentes grupos, e os graves conflitos e histórias de opressão e danos que tenham excluído os grupos marginalizados nas conversas públicas e educacionais no passado.

O autor citado chama a atenção para a forte tendência de hegemonia do termo diálogo, impondo algumas regras básicas de participação, estipulando o que pode e o que não pode ser falado. Nesse sentido, algumas pessoas podem ficar em desvantagem caso não saibam se expressar sobre o assunto discutido.

Mediante concepção tradicional o diálogo, no contexto educacional, se dá numa relação vertical ocorrendo em clima de 'disputa' e, ao mesmo tempo, 'amigável' (BURBULES, 2000). O saber, dessa forma, é um processo 'imutável', 'absoluto', uma vez que é dada a oportunidade do educando expor seu conhecimento, porém este nunca deve alcançar o saber do mestre, pois ele é o 'protagonista', que deve envolver a todos no processo de aprendizagem para atingir seus objetivos (MATTOS, 2005).

Vale salientar a importância de Paulo Freire para a contemporaneidade. Sua teoria traz um salto qualitativo para a educação, visto que pretende romper com as formas de 'opressão e dominação' na relação educando e educadores, sugerindo que se

busque o 'diálogo como prática da liberdade'. Assim, a metodologia a ser utilizada deve ser contextualizada e despertar a consciência crítica dos estudantes.

Como lembra Freire (2002) o diálogo é uma exigência existencial defendendo como um requisito fundamental para a formação da consciência crítica. "É o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, na relação eu-tu" (FREIRE, 2002, p.109). Ele critica a concepção tradicional do diálogo, que denominou de 'educação bancária', como o ato de depositar conteúdos nos estudantes, anulando seu poder criador e transformador da sociedade.

Em relação ao LACE, pode-se dizer que essa metodologia vem impactar a aprendizagem através da apropriação dos recursos disponíveis no laboratório, cujos processos elaborados entre educandos e educadores se estendem aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Logo, o diálogo pode ocorrer de diversas formas e mediatizadas, no ambiente presencial, ou em ambientes virtuais de aprendizagem, isto é, através de textos na forma de mensagens por e-mail, chats, fóruns e, até de cartas, telefonemas, aparelhos móveis e outras.

Mattos (2005) busca explicitar o pensamento de vários autores em relação ao diálogo destacando as diferenças e possibilidades para a educação a distância, através da internet, situando-o juntamente com a escrita virtual, na perspectiva de Freire (2002; 2011), que chama a atenção para a importância do texto e do contexto em ambiente virtual, enquanto Gomez (2004) e Levy (1999) consideram o hipertexto e a escrita virtual como ferramentas de diálogo. Mattos (2005) mostra, também, o pensamento de Dewey como forma de avanço, porque abriu possibilidades de pensar no diálogo de maneira democrática. Assim, expõe o pensamento de Dewey (2003 p. 89), quando diz:

O diálogo é uma base fundamental para a democracia. É nele em que os pontos de vista diferente e conflitos se resolvem através de um denominador comum. O diálogo é o espaço onde se aparam arestas e se busca o entendimento dos motivos de ambas as partes. No contexto educativo, é no diálogo que educadores e educandos participam conjuntamente das decisões que surgem no processo pedagógico.

Diante dessas afirmações, indaga-se: - como tratar o diálogo em sala de aula considerando os diversos saberes trazidos pelos estudantes e o volume de informações provocadas pelo acesso às mídias digitais?

Em busca de responder a esse questionamento, surge como ponto importante o acesso às mídias, uma vez que existe uma complexidade mediada pela linguagem, que precisa ser analisada dentro de um contexto amplo. Por outro lado, a palavra não é verticalizada e diz muito de cada indivíduo, constituindo-se de múltiplos componentes e significados sociais, não podendo, portanto, ser vista de forma isolada.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na

análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2002, p.107).

Pretende-se, portanto, por este estudo, superar a visão reducionista do diálogo, que impossibilita um olhar interdisciplinar dos saberes trazidos pelos estudantes. Dado, que é importante considerar o contexto e as variedades culturais e sociais manifestadas em torno das expressões dos educandos como forma de estabelecer uma rede de relação dos diversos saberes tecnológicos.

Uma alternativa apontada por Freire (2002), para superar a ação antidialógica fundamenta-se no encontro dos sujeitos para a transformação do mundo em colaboração.

[...] o diálogo circular intersubjetivando-se mais e mais vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizando por eles, esse mundo não os humaniza (FREIRE, 2002, p.107).

Partindo do conceito de Freire (2002), será possível abrir um diálogo entre estudantes e professores usando o ambiente LACE para promover mudanças na escola?

De acordo com Freire (2011), para promover qualquer mudança é preciso superar a atitude autoritária diante do saber que, na sua visão, é o que distancia e separa os indivíduos.

Nessa perspectiva do diálogo, Freire (2011, p.112) expõe:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

É nessa busca de querer aprender mais e aprender em processos de colaboração, que este trabalho assume o objetivo também de buscar estratégias que favoreçam o engajamento e aprendizado colaborativo. O projeto LACE pode ser o caminho para essa grande transformação, ou seja, tornar o estudante parceiro, despertar neste uma atitude crítica, acreditar no seu potencial como forma de transformação social e educacional como sugere Mattos (2005).

Healey (2013) considera que envolver os estudantes como agentes de mudanças é o pressuposto para a reinvenção de um novo modelo de escola. Assim, como Paulo Freire propõe, é preciso dar voz aos estudantes, despertar-lhe a autonomia, deixar que liberem suas mentes para a construção de um projeto de autoria que expresse o contexto em que estão inseridos.

O projeto LACE, desse modo, deve ser pensado a partir da proposta pedagógica da escola, pois possui ferramentas com potencial de propiciar o diálogo entre estudantes e professores, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) fornece uma valiosa contribuição, ao postular que a inteligência não é inata, mas se constrói nas constantes trocas de experiências e vivências com o meio ambiente e com as outras pessoas, o que justifica a necessidade da escola oportunizar aos estudantes o acesso às TICs, como forma de provocar um novo olhar, uma nova forma de pensar os processos educativos e culturais. Logo, a escola assume papel privilegiado nesse processo, a partir do momento em que incentiva a capacidade de produção, reflexão e diálogo entre os membros envolvidos (alunos, professores, comunidade escolar, família).

3 LABORATÓRIO DE COMUNICAÇÃO ESCOLAR- LACE

O Laboratório de Comunicação Escolar (LACE), espaço onde professores e estudantes desenvolvem projetos de comunicação, interligados com os conteúdos e a vida escolar, é um projeto da Organização não Governamental (ONG) Encine, que trabalha a construção de laboratórios de produção audiovisual nas escolas públicas. No Ceará, existem sete LACES, sendo cinco na cidade de Fortaleza, um no Município de Maracanaú e outro na cidade de Maranguape.

O projeto LACE foi criado em 2007 pela Encine, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que trabalha em prol da educação escolar, desde 1998, e tem como missão promover, defender e difundir os direitos humanos, em especial de crianças, adolescentes e jovens, através da educação, comunicação, arte e cultura na construção da justiça social e da vida social. As ações desenvolvidas na ENCINE são orientadas pela práxis Educativa freireana, não considerando o adolescente como mero “público alvo” das produções da mídia ou receptores passivos de conteúdos, de agir com autonomia necessária a uma inserção mais atuante na sociedade, incentivando sua capacidade de produção, através da reflexão e do diálogo. Tem por finalidade estimular, nos professores, o uso criativo das TICs e possibilitar aos estudantes a criação de produtos de comunicação com esses recursos para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. No ano de 2007, foram implantados três LACEs (em Fortaleza, Maracanaú e Maranguape) com o patrocínio da COELCE e, em 2010, com o patrocínio da PETROBRÁS, e mais quatro LACEs em escolas municipais e estaduais de Fortaleza.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.1 Entrevista com os estudantes

O presente estudo foi realizado em uma escola pública estadual de Fortaleza, contemplada com o projeto LACE, que tem por objetivo introduzir uma metodologia que recorra às Tecnologias de Informação e Comunicação, capaz de estimular o diálogo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Realizou-se uma entrevista com três estudantes do 9º ano, participantes do Projeto Escolar de Comunicação - LACE, que são identificados como alunos A, B, e C.

O estudo sobre o diálogo teve início com os autores tradicionais observando o contexto a partir da concepção tradicional e, posteriormente, buscando em autores contemporâneos, principalmente em Paulo Freire, cujo referencial teórico possa ajudar a analisar alguns parâmetros do diálogo. Esses parâmetros permitem observar como o LACE contribuiu para ampliar as relações entre educando e educador na perspectiva de Paulo Freire (FREIRE, 1979, 2002, 2011), segundo o qual se deve ressaltar a atitude dialógica dos educadores, em relação aos alunos, que devem ser voltadas inteiramente para a educação e não, para a domesticação. “A dificuldade está na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão velha no educar” (FREIRE, 1979, p. 78).

Dentre os parâmetros que gerou a relação dialógica de Freire (2011) a motivação entre os estudantes é de suma importância para a verdadeira aprendizagem.

Primeiramente perguntou-se:

1. Como aconteceu seu ingresso no LACE?

Aluno A - Na verdade, foi por uma chamada por alunos para completar a turma. Eles passaram de sala em sala para saber se os alunos tinham interesse. Ai eu me inscrevi, fiz um relatório.

Aluno B- Fiquei estimulado por se tratar de tecnologia. Fizeram a seleção e eu passei.

Aluno C- Foi a partir de uma inscrição que as pessoas foram lá na sala né? Foram dizendo que o laboratório da escola LACE era uma instituição que ensinava os alunos a mexer instrumentos de mídia, é [...] aparelhos de gravação, mecanografia, fotos e etc; ai senti interesse em aprender mais sobre isso, que eu sabia algumas coisas, né? Ai eu senti vontade de aprender mais. Ai foi assim. Eu entrei, me inscrevi, ai teve a seleção, e eu fui selecionado a participar do LACE e foi assim que eu entrei no LACE.

Vê-se, portanto, que o desejo de trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação é um grande motivador dos alunos, daí porque elas não podem estar dissociadas das condições próprias e institucionais de cada estudante e da sociedade em geral. Freire (2010) acredita que conhecer o contexto do processo comunicacional em que a leitura e a escrita se produzem é de fundamental importância.

2. Onde ocorreu a formação?

Aluno A- Ocorreu no LACE da escola e foi fornecida pela instituição ‘Ensine’ e vieram vários professores de lá para dar determinada disciplina: edição, roteiro. Cada uma teve um professor específico, mas sempre respeitando as regras da Ensigne e da própria escola.

Aluno B- tivemos câmera fotográfica, de rádio, web rádio, de internet. Essas coisas voltadas para a mídia.

Aluno C - A primeira aula que eu tive foi de fanzine, depois vieram várias outras oficinas e a oficina que eu mais gostei foi a de Educação Ambiental, que foi a última. Foi a que mais chamou a atenção. A gente ia até fazer uma semana cultural, só que houve alguns imprevistos. Ai acabou não acontecendo.

Pelas falas dos estudantes, vê-se que o LACE está bem apegado às ideias de Freire que ressalta a necessidade do homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se a conquista de uma consciência libertadora, que prescinde o conhecimento do contexto e do tempo vivenciado em uma relação dialética com a realidade, que deve ser analisada de forma crítica.

Nessa perspectiva, Freire (1983, p. 80) fala que uma “educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1983, p. 80). Assim, o autor citado mostra que o comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora, que não se dá, apenas, de forma individual, mas principalmente coletiva, social e política.

3. O que você aprendeu influenciou nos conteúdos escolares?

Aluno A - Sim. Mas o principal objetivo era que os alunos criassem uma consciência própria e pudessem manifestar na escola, podendo criar projetos, é...demonstrar a opinião deles e também é uma coisa que a gente não vai usar só na escola, a gente pode levar prá fora [...] a lidar com a internet em si, porque hoje em dia tudo gira em torno da internet...é mais ou menos isso.

Aluno B - Na escola, aumentou só o crédito dos alunos [...] mas dentro de sala de aula, eu acho que não. Comigo não afetou. Com outras pessoas deve ter afetado.

Aluno C - Bem, o que eu aprendi, eu utilizo muito no meu dia a dia porque muitas pessoas, quando vão bater uma foto ou gravar alguma coisa, não sai um vídeo perfeito, assim: ela quer uma fotografia perfeita, como ela quer realmente fazer, porque não sabem como mexer, daí eu digo: ah eu fiz o projeto e tal...eu sei como mexer nisso e tudo mais. Ai eles já me dão a oportunidade de fazer o que eles não conseguem fazer. É assim: além de ganhar o reconhecimento, o projeto da escola também ganha.

Vê-se, portanto, que a dialogicidade, como essência da educação libertadora, é um dos objetivos do Projeto LACE, que está sendo alcançado, principalmente, possibilitando a colaboração entre colegas, pois os participantes do LACE passam a ser

colaboradores, repassando o que aprenderam, por uma ação dialógica, a outros sujeitos, “ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE,1983, p.197).

4.Vocês estão satisfeitos em relação ao Projeto?

Aluno A - Eu 'to' satisfeito. Eu acho que foi bom, a experiência que a gente teve, contribuiu muito pra nossa formação. Eu acho que o que a gente aprendeu aqui a gente vai levar pro o resto da vida porque foi realmente bem específica assim, uma coisa que ajudou não só na nossa formação profissional como também no caráter. Alguns professores vieram, ensinaram conceitos básicos, eles falaram pra gente como eram a experiência deles - tanto que uns, os que são professores, foram alunos da própria instituição e ensinaram pra gente que a gente pode conseguir o que agente quer.

Aluno B - O LACE é a minha vida. Gostei muito. Bastante. Se tivesse que fazer tudo, eu faria e com certeza isso aqui vai “tá” no meu currículo.

Aluno C - Sim. Até agora todo mundo fala bem do entrelace. Todo mundo diz que nós somos ótimos alunos e tal, dentro de sala de aula e dentro do próprio projeto. Então quer dizer que só tem coisa boa, só tem coisa boa. Muito minha vida mudou em tudo. Minha rotina mudou geral. De manhã e à tarde volto pro colégio. Agora é assim a rotina.

O LACE tem, portanto, se envolvido em uma ação educativa libertadora, que prescinde uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso, que a educação libertadora é acima de tudo uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele (FREIRE, 1979).

5.Você acha que o projeto amplia o acesso digital do aluno?

Aluno A - Sim, o LACE é como se fosse uma porta para alunos como eu que não sabia o que era a tecnologia e tal, a visitarem essas coisas, a aprenderem o que é a nova tecnologia. O que o mundo tá passando.

Aluno B - O LACE mudou a minha vida. Eu não perco o meu tempo aí sem fazer nada, perdendo o tempo com besteira. Agora ai com o LACE, Eu tive tempo ai faltava, mais eu vou voltar. No tempo quando eu ficava no LACE de manhã e a tarde e a noite eu ia prá igreja. Então, eu ficava 24 horas ocupado. Não tinha tempo sem descansar. Por isso que tem aquele ditado que diz assim: mente vazia, oficina do satanás. Sempre é bom fazer alguma

coisa porque se não você acaba fazendo besteira. O LACE ele me ajudou muito.

Aluno C – Sim. O LACE me ajudou a aprender muito sobre informática.

As respostas dos estudantes pesquisados evidenciam que o LACE foi um instrumento motivador da aprendizagem, visto que, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentem desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente, chegam a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade em que vivem. Esta relação dialética é, cada vez mais, incorporada na medida em que, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo (FREIRE, 1983).

6. Quais suas expectativas em relação ao projeto para o ano de 2014?

Aluno A - Pra mim o projeto ele pode melhorar ainda [...] ele pode ser extraído o Maximo entendeu? Porque eu acho que agente não conseguiu extrair tudo porque eram poucas pessoas. A gente não conseguiu porque o grupo era pequeno, mas eu acho que esse grupo conseguisse aumentar eu acho que a gente conseguia fazer mais coisas, conseguia elaborar mais projetos e conseguir trabalhar na escola melhor [...] acho que tudo depende das pessoas, se a gente investir nisso dá certo. Eu não mexia muito no computador [...] era só para comunicação. Depois que eu tive contato com o projeto eu comecei a ter minhas próprias produções individual em casa. Agora faço edição de vídeo, eu tenho um canal no youtube tenho página no facebook. Ele mudou a minha forma de agir de acordo com as mídias. Porque antes eu simplesmente ignorava. Eu sabia... eu sabia o que era tal e tal. eu sabia como manusear, mais eu nunca tive esse interesse. Eu não tinha a curiosidade de experimentar...mais aqui despertou”.

Aluno B - Espero que em 2014, além do projeto crescer que tenha muitos alunos interessados em aprender, porque eu tou sentindo assim, o LACE muito vazio, poucos alunos interessados. O pessoal vem aqui só prá... Praticamente só pra mexer no facebook, mexer na internet. Mais a gente tem que arrumar um jeito de divulgar mesmo prá que venha alunos, prá que a gente ensinar, prá não ficar nessa chatice de vai prá cá só prá mexer no facebook, prá ficar sem fazer nada, é sem sentido isso.

Aluno C- Quero que tenha muito aluno participando desse projeto que é importante para os jovens.

Esses relatos permitiram a identificação de alguns pontos fundamentais que estão fortemente ligados com o pensamento dos autores da pesquisa. Um deles que as atividades voltadas para o uso das TICs, motiva a participação dos estudantes, o que denota a exigência da escola se reinventar para atender as necessidades voltadas para realidade. A formação contribuiu para a construção da consciência crítica, autonomia e autoestima dos estudantes, uma vez que se dizem satisfeitos com o projeto, pois são capazes de criar coisas novas e repassar para os colegas o que aprenderam e ainda usar esse conhecimento em outro

momento de suas vidas.

Outro ponto, diz respeito ao acesso ao ambiente digital. Conforme os estudantes, o projeto além de ter ampliado o acesso às TICs, possibilitou a produção e também promoveu uma mudança na rotina, já que o tempo passou a ser mais bem aproveitado. Em relação às expectativas para o ano de 2014, os estudantes apontam que o projeto tem potencial de continuar crescendo. Contudo, expressam a importância do engajamento de outros estudantes no projeto. Como soluções acreditam que o caminho é a divulgação, o envolvimento de um número maior de estudantes como forma de se extrair o máximo do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se uma reflexão inicial sobre a categoria do diálogo. Esta categoria foi escolhida porque se reveste como básica para a compreensão de fenômenos pedagógicos. Com isso, procurou-se analisar o pensamento de alguns autores, identificando suas diferenças e possibilidades para a educação a distância através da internet.

Em seguida, buscou-se compreender como o diálogo se manifesta em ambiente virtual, seja sob a forma de texto, seja em suas possibilidades de mediação. Por fim, analisaram-se os processos colaborativos virtuais, como processos de diálogo coletivo, tendo como exemplo um relato de experiência vivenciado numa escola pública estadual.

Observou-se que o processo de mudança educacional em geral, com uso das TICs, é lento e gradual. Exige além de equipamentos, envolvimento dos estudantes e professores, criação de equipes de apoio, produção de material, entre outras medidas, capaz de favorecer e estimular a inovação.

Partindo desse princípio pretendeu-se, com relato desta experiência, mostrar as ações que estão sendo desenvolvidas para tornar os estudantes agentes de mudanças, visão defendida por Healey (2013), sugerindo que os estudantes sejam protagonistas, indivíduos sociáveis, autônomos, criativos e críticos, não meramente reprodutores de conhecimento.

De acordo com a entrevista efetuada junto aos estudantes do projeto, foi possível perceber a capacidade de autoria e co-autoria. Desse modo o que falta às vezes é a oportunidade de participarem de projetos com uma proposta colaborativa que estimule a troca de experiências e desperte nestes a autonomia.

Pensa-se que as relações baseadas no diálogo, por meio de uma proposta dinâmica, parecem ser uma saída, um caminho para que na educação, bem como na sociedade, se efetivem vínculos mais fraternos entre os seres humanos, que os possibilitem ações mais conscientes e voltadas para o bem coletivo. Proposta defendida por Freire (2011).

A escola tem papel fundamental nesse sentido, uma vez que deve se organizar através de seu projeto político pedagógico visando à construção de um modelo que incorpore o uso das TICs como uma alternativa de transformação social.

As abordagens breves aqui descritas não têm a pretensão de esgotar o tema, mas de trazer esse relato de experiência para possibilitar uma melhor compreensão das várias possibilidades pedagógicas do diálogo na educação a distância via internet.

REFERÊNCIAS

BURBULES, Nicholas C. **Os limites do diálogo como uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Routledge, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. _____. **Pedagogia da autonomia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. _____. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. _____. **Re-leitura para uma teoria da informática na educação**. Disponível em:<http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=258>. Acesso em: 5 out. 2014.

HEALEY, Mick. **Students as Change Agents**. (Extrato de apostila usada no Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação em EaD da Universidade Federal de Fortaleza, CE), 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTOS, F.L, BORGES Neto, H. **O diálogo Virtual**. XVII EPENN: Belém. Anais do XVII EPENN, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUPERAÇÃO DIALÉTICA DA CONTRADIÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO NA APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE REDE: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS À EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Vitor Malaggi
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Santa Catarina/SC- Brasil
vitor.malaggi@udesc.br

Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Passo Fundo/RS - Brasil
teixeira@upf.br

Juliano Tonezer da Silva
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Passo Fundo/RS - Brasil
tonezer@upf.br

Resumo:

O objetivo nuclear do presente artigo centra-se na discussão acerca de como as reflexões freireanas sobre a superação dialética da contradição educador-educando podem ser referenciadas para repensar as relações de ensino-aprendizagem, entre discentes e docentes, no contexto de apropriação pedagógica das Tecnologias Digitais de Rede (TDRs). Tais discussões, em nossas análises, apontam para a necessidade de superação tanto das práticas docentes autoritárias e verticais emergidas da Escola Tradicional (ou, em termos freireanos, da Educação Bancária), quanto daquelas de cunho espontaneísta tencionadas pela reapropriação dos ideais escolanovistas no contexto tecno-educativo do século XXI. Para tanto, nos amparamos principalmente nas discussões de Paulo Freire e Marco Silva, no que se referem aos papéis/funções de educandos e educadores nas relações de ensino-aprendizagem perpassadas pela apropriação pedagógica das características comunicativo-interativas das TDRs. Neste sentido, pontuamos que tal apropriação, para ser crítica e criativa, torna imperiosa a assunção da liberdade dos educandos, enquanto sujeitos da apreensão dialógica dos objetos de conhecimento no seio dos processos educativos. Da mesma forma, faz-se essencial reafirmar a autoridade do educador e a diretividade inerente ao seu quefazer docente, enquanto profissional responsável pela materialidade da ação comunicativo-interativa e intervenção pedagógica com os seus educandos. Em suma, julgamos que a interatividade das TDRs encontra na educação dialógico-problematizadora um aporte teórico para o desenvolvimento de processos comunicativo-educativos em que ocorra a apropriação e (re)criação colaborativa, por educandos-educadores e educadores-educandos, dos objetos de conhecimentos mediatizadores das relações de ensino-aprendizagem. Sem que, com isso, seja dissipada a especificidade dos papéis/funções de cada um destes sujeitos nos contextos educativos perpassados pela apropriação pedagógica de tais tecnologias interativas.

Palavras-chave: Relação educador-educando; Tecnologias Digitais de Rede; Pedagogia Interativa

PARA INICIAR O DIÁLOGO...

O presente texto discute criticamente os papéis e/ou funções dos educadores e educandos em ambientes perpassados por tecnologias educacionais, mais precisamente, as Tecnologias Digitais de Rede (TDRs). Estas podem ser compreendidas como os ambientes hipermídiais de comunicação interativa que surgem com o advento do ciberespaço e que permitem o estabelecimento de processos de autoria colaborativa e protagonismo de cada nó pertencente a uma determinada rede digital. Portanto, entendemos que as TDRs engendram a inteligência coletiva, ideia-síntese do movimento social de apropriação crítica e criativa das tecnologias interativas de comunicação na cibercultura. (MALAGGI, 2009).

Ainda, destacamos que as TDRs são expressas pela linguagem nativa do ciberespaço, a hipermídia, que articula diferentes formatos midiáticos (imagem, escrita, audiovisual, etc.) em arquiteturas hipertextuais, modelos estruturais reticulares e não-lineares de organização dos conteúdos/mensagens dos processos comunicativos. (SANTAELLA, 2004, p. 48). O conceito que mais bem expressa essa lógica comunicativa é o de interatividade, sendo que para Silva

[...] uma comunicação [...] [é] de fato [interativa] quando [...] [está imbuída] de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação (2010, p. 120).

Logo, a interatividade nos propõe uma total subversão com os esquemas de transmissão unidirecional de informações dos mass media (p. ex., rádio, jornal e TV analógica). O receptor/leitor não é mais um depósito de significados/sentidos expressados por outrem, mas possui a capacidade de participar-intervir no modo como o processo comunicativo está sendo conduzido. Já o emissor/escritor não enuncia uma mensagem fechada, sem possibilidades de intervenção por parte do receptor/leitor, mas propõe um conjunto de possíveis caminhos por onde este construirá seus sentidos com o emissor/escritor. Em síntese, ocorre uma hibridação dos papéis existentes no ato comunicativo, fundindo as funções sempre móveis e dinâmicas de emissor e receptor. (SILVA, 2010).

Sendo assim, e nos embasando no princípio epistemológico freireano de que a apropriação e (re)criação de conhecimentos dependem de ações comunicativas compartilhadas por sujeitos dialogantes mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1977), podemos concluir que as TDRs potencializam processos de autoria colaborativa situados no ciberespaço ao permitirem a ampliação da comunicação dialógica para além das fronteiras do espaço-tempo analógico. Com base em Freire, afirmamos que a apropriação e (re)criação de conhecimentos somente é possível quando os sujeitos tomam parte da construção de um “pensar correto” em comum, “materializado” em uma rede de significados/sentidos que apreende de forma intersubjetiva uma ação-sobre-objeto da realidade. Nesta perspectiva, nos processos educativos mediatizados pelas TDRs, imbuídas da lógica comunicativa de perspectiva interativa, tanto educadores quanto educandos devem ser reconhecidos como sujeitos frente ao objeto cognoscível e coparticipam nos processos de ensino-aprendizagem para conhecer a realidade.

Via de regra, na literatura acadêmica acerca da modificação destes papéis/funções na confluência entre TDRs e Educação, podemos encontrar uma crítica centralizada na subutilização destes artefatos comunicacionais quando da sua apropriação amparada por pressupostos “tradicionais” - leia-se aqui Escola Tradicional ou Tendência Liberal Tradicional, tal como exposta por Libâneo (1986). As críticas recaem ao papel passivo que o educando assume em ambientes perpassados pela lógica tradicional da transmissão de conhecimentos pelo educador, único sujeito ativo do processo educativo. Indo além, tais críticas destacam, sobretudo, quais parâmetros pedagógicos devem definir os papéis/funções dos educandos e educadores, os quais, em linhas gerais, apontam para uma reapropriação no contexto educativo do século XXI das teses escolanovistas acerca da relação educador-educando - Tendência Liberal Renovada Progressivista, conforme Libâneo (1986).

É nesse contexto que expressões como “autoaprendizagem”, “aprendizagem focada no aluno”, “aluno como centro do processo de aprendizagem”, “aluno como construtor do seu próprio conhecimento” e “professor como facilitador ou orientador do processo de aprendizagem” passaram a ser uma constante, e, diríamos, um senso comum pedagógico nas reflexões dos autores que se amparam em tais pressupostos escolanovistas.

Nossas indagações: não existiria, na concepção destes autores, a explicitação da importância da intervenção pedagógica dos docentes nos processos de ensino-aprendizagem com os seus educandos, para além de um simples “facilitar” ou “orientar”? A apropriação pedagógica das TDRs está coerente com os pressupostos escolanovistas que atribuem um papel secundário ao educador e, em contrapartida, exacerbam a centralidade da figura do educando nos processos de ensino-aprendizagem? Nossa hipótese é que tanto os pressupostos pedagógicos da Escola Tradicional quanto da Escola Nova, no que se referem à relação educador-educando, possuem incongruências radicais com uma apropriação pedagógica, crítica e criativa das TDRs. Argumentaremos que a discussão freireana acerca da superação dialética da contradição educador-educando pode prover subsídios teórico-práticos para novas sínteses acerca destes papéis, com base na lógica comunicacional interativa, seja ela desenvolvida na sala de aula presencial ou virtual.

AS CONTRADIÇÕES DA APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TDRS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS TRADICIONAIS/ BANCÁRIOS E ESCOLANOVISTAS: PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA A SUA SUPERAÇÃO

De que forma o papel diretivo do educador faz-se autoridade nas relações de ensino-aprendizagem, sem que, com isso, opere-se um processo de objetificação e de cerceamento da liberdade dos educandos? O núcleo central desta questão (autoridade X liberdade) assume sua expressão maior no embate realizado entre as duas principais tendências pedagógicas contemporâneas, sistematizadas a partir do século XIX: Escola Tradicional e Escola Nova.

Nesse contexto, parte-se da compreensão inicial de que o objetivo maior perseguido pela Escola Tradicional é a preparação intelectual e moral do educando com vistas à sua inserção futura no seio da sociedade. (LIBÂNEO, 1986, p. 23). Para concretizar este objetivo, a transmissão dos conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas, acumulados pela humanidade em sua evolução histórica como espécie, é de fundamental importância. Porém, esta transmissão é caracterizada por uma abordagem intelectualista, pois para que a criança possa compreender a realidade caótica e sincrética em que está imersa, faz-se necessária uma ascensão aos saberes desvinculados da vida dos aprendizes, atividade para a qual a intervenção constante do professor é

fundante. (SNYDERS, 1974, p. 17).

É neste ponto que se pode afirmar, como bem aponta Saviani, que na Escola Tradicional o mestre-escola é o artífice da obra de pôr os alunos em contato com saberes sistematizados, e assim a escola irá “[...] organizar-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. (2008, p. 6). Nesta perspectiva de ensino é papel do professor transformar e simplificar artificialmente o mundo, com base em uma organização lógica dos conteúdos escolares, para que a criança possa assimilá-lo progressivamente. (SNYDERS, 1974, p. 28).

Já a Escola Nova configura-se como a antítese da Escola Tradicional, o objetivo da educação passa a ser não mais a preparação dos educandos para sua vida futura, mas “[...] adequar as necessidades individuais ao meio social, e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida”. (LIBÂNEO, 1986, p. 25). Aqui, a abertura da escola para a “vida” não é visto como algo perverso ao processo educativo, mas, sim, um fator essencial para que o fenômeno educacional realmente ocorra. Logo, e para que a escola incorpore a vida em sua estrutura, faz-se necessário tomar a criança como o centro do ato educativo, “[...] visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

É imprescindível partir do aprendiz nos processos de ensino-aprendizagem, sendo que “[...] os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas”, com base na compreensão das suas singularidades e interesses, mas, ao mesmo tempo, das exigências derivadas do contexto social em que os educandos estão situados. (LIBÂNEO, 1986, p. 25). Resulta nessa tendência que não “[...] há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança” (LIBÂNEO, 1986, p. 26). Tal fato acaba por nivelar professor e alunos na relação educativa, retirando do trabalho docente a sua especificidade pedagógica de intervenção nos diferentes momentos dos processos de ensino-aprendizagem junto aos alunos, característica acentuada na Escola Tradicional.

Na perspectiva pedagógica adotada por Freire para superar a contradição educador-educando (2011, p. 87), tem-se por um lado uma crítica ao autoritarismo diretivista das relações de ensino-aprendizagem empregadas no que ele denomina de “Educação Bancária” - que é um conceito-metáfora caracterizador da Tendência Liberal Tradicional.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimento’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos, Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável

à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (2011, p. 94-95).

Porém, e se tão somente criticasse a Educação Bancária pelo seu “verticalismo” nas relações educador-educando, Freire incorreria no mesmo erro em que a Escola Nova adentrou ao situar o polo central dos processos educativos na figura do aluno. Assim é que na Educação Libertadora reside uma crítica igualmente radical ao não-diretismo “licencioso”, ou do que Freire denominava de “espontaneísmo”: característica das relações de ensino-aprendizagem onde os educandos apreendem a realidade por meio de sua autoatividade, sendo o educador rebaixado em sua função diretiva. No espontaneísmo pedagógico, a figura do docente passa a ser vista como um “facilitador”, “organizador” ou “criador” das “disposições gerais” ou “ambientes” de aprendizagem. A aprendizagem, aqui, é dicotomizada da sua relação com o ensino: entende-se que a melhor aprendizagem é aquela que nasce livremente das disposições “naturais” da criança, e não aquela engendrada pelo ensino. Para Freire, o educador-educando, em um contexto educativo libertador, não pode impor a sua “leitura” científico-filosófica, estética ou ético-política aos alunos, nem tampouco reduzi-la

[...] a um exercício complacente [...] em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciam em face do ‘saber de experiência feito’ e a ele se adaptam. A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a intervenção do [...] [professor] como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia [e a dialogicidade da educação], que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas (2009, p. 106-107, grifo nosso).

Na abordagem freireana somente poderá haver Educação Libertadora quando tanto o educador e educandos “morram” para “renascerem” enquanto educador-educando e educandos-educadores, sem que com isso percam as especificidades dos seus papéis/funções enquanto sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. Docentes e discentes, ao dialogarem com vistas à apropriação dos conteúdos escolares que conceituam criticamente o objeto cognoscível, encontram-se igualmente problematizados acerca do que sabem e de como sabem sobre tal objeto. É assim que para Freire “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (1996, p. 23). Posto isso, tem-se que a dialogicidade, enquanto relação constituinte do ato gnosiológico, exige para a produção da inteligibilidade do objeto cognoscível um esforço comunicativo de ir ao encontro do outro para “pensar certo” de forma coparticipada. (FREIRE, 1977). Esta premissa epistemológica coloca aos processos educativos libertadores a premência de proclamar que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). Tal frase sintetiza a resignificação dos papéis do docente e discentes no seio da superação da contradição educador-educandos.

Dentro desta perspectiva, a crítica do espontaneísmo resulta igualmente necessária no delineamento das diretrizes de uma educação ancorada nas características comunicacionais interativas das TDRs. É assim que Silva critica a compreensão de alguns autores que atrelam a atuação do educador a uma perspectiva espontaneísta,

[...] algo inaceitável sob o ponto de vista dos fundamentos da interatividade: ‘não são mais os estudantes que têm que seguir o mestre, mas este último que tem que seguir os estudantes para poder inserir-se no desenrolar do seu pensamento e trazer no momento propício elementos de conhecimento ajustados às questões que se colocam os estudantes’ [...]. Colocar o aluno como centro do processo é fazer a mudança de um polo a outro e recair em nova simplificação: antes o professor, agora o aluno (2010, p. 209).

Logo, na abordagem pedagógica de apropriação crítica e criativa das TDRs, tendo como base os pressupostos dialógico-problematizadores pontuados por Freire (2011; 1977) e interativo-comunicacionais de Silva (2010), é possível conviver de forma harmônica e radicalmente democrática a liberdade do educando-educador e a autoridade do educador-educando. Como bem pontua Silva (2010, p. 24), a perspectiva de maior alcance teórico-prático na relação entre as tecnologias comunicacionais interativas e a educação refere-se à “[...] revitalização da prática pedagógica e da autoria do professor, a partir do redimensionamento da pragmática comunicacional que classicamente vem separando a emissão e a recepção”. Assim, uma das principais funções do educador-educando é a de dialogar com os educandos-educadores no sentido de problematizá-los acerca das suas relações no e com o mundo (FREIRE, 2011), “[...] na base da provocação e da disponibilização da participação livre e plural, do diálogo que gera cocriação, e da articulação de múltiplas informações e conexões”. (SILVA, 2010, p. 210).

Neste sentido, Freire (1996, p. 26) coloca como tarefa docente a de “[...] trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”, visto ser justamente a apropriação e (re)criação sistemática do conhecimento a função principal dos espaços educativos. De forma análoga, Silva expõe como ações centrais da autoria do educador-educando nos processos de ensino-aprendizagem a formulação de “[...] problemas voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz ressignificar ideias, conceitos e procedimentos”, bem como desenvolver “[...] atividades que propiciem não só a livre expressão, o confronto de ideias e a colaboração entre os estudantes, mas que permitam, também, o aguçamento da observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos”. (2010, p. 256-257).

O educador deve estimular a problematização dos educandos acerca da realidade, não compreendendo o questionar inicial do discente como algo inerentemente bom e que deve ser preservado em sua espontaneidade: ao contrário, é papel do educador-educando problematizar a problematização dos educandos, para que estes se habilitem a “melhor perguntar”. (FREIRE, 1985, p. 48). Também é função docente mediar a admiração ou re-admiração que os discentes estejam realizando sobre um objeto cognoscível. Não sendo o diálogo problematizador um esterilizante intercâmbio de perguntas e respostas sem intenções entre educador e educando, existem momentos nos processos de ensino-aprendizagem em que a intervenção pedagógica do educador se faz também por meio de “[...] momentos explicativos [ou] narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”. (FREIRE, 1996, p. 86).

Em nossa análise, o que preocupa Freire em suas críticas à Educação Bancária é que a totalidade dos momentos de ensino-aprendizagem seja realizada por meio das falas do educador, sendo os educandos nesse processo relegados à passividade comunicativa, mesmo que possam em um esforço próprio “reconstruir” os conceitos expressos na fala do professor. Ao mesmo

tempo, julgamos que uma apreensão rigorosa do objeto de conhecimento não é algo conquistável nas primeiras “visadas significativas” sobre a realidade. Tal apreensão demanda um processo constante de aproximações, marcado por involuções e evoluções em que, por intermédio da intervenção pedagógica do educador, o educando vai adentrando criticamente na compreensão da realidade. Na compreensão de Freire, o educador-educando é

[...] tão melhor professor [...] quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, [...] com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo [...]. Na verdade, [o papel do educador-educando], ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de [...] [esforçar-se] para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. [O] papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno para que ele, com os materiais [...] [oferecidos], produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra [...] [do educador-educando]. [...] Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe [...] [ao educador] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprender a falar com ele (1996, p. 118-119, grifos do autor).

De forma análoga, Silva (2010, p. 88) propõe que nos contextos de ensino-aprendizagem perpassados pela disponibilização de tecnologias comunicacionais interativas, o educador-educando deve perceber que o estilo digital-interativo de ensino-aprendizagem requer tanto a assunção da participação-intervenção dos educandos-educadores quanto à manutenção da especificidade da sua intervenção pedagógica. Seu papel, ao envolver momentos de exposição e abertura/disponibilização à coparticipação dos discentes no ato gnosiológico, é demarcado por atitudes que caracterizam sua autoria na criação da materialidade da ação comunicativo-interativa. Assim, Silva propõe que o

[...] professor não transmite o conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem. O professor não distribui o conhecimento. Ele disponibiliza elos probabilísticos e móveis que pressupõem o trabalho de finalização dos alunos ou campos de possibilidades que motivam as intervenções dos alunos. Estes constroem o conhecimento na confrontação coletiva livre e plural (2010, p. 221, grifos nosso).

Nesse sentido, Silva avança a metáfora tecno-pedagógica do educador enquanto um “designer de software” ou, mais

apropriadamente, do web designer, que constrói um site enquanto um emaranhado reticular informacional/comunicacional assentado na linguagem hipermídia. (SILVA, 2010). Nesta perspectiva, julga-se possível afirmar que o educador não é relegado a um mero “assistir ao educando”, que age e se movimenta sozinho nos espaços-tempos reticulares que ele institui. Indo além disso, o docente deve afirmar-se também como um nó da rede, com autoridade pedagógica para assumir a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e, assim, conduzir os alunos para que possam alcançar a compreensão dos significados em jogo na apreensão do objeto de conhecimento. Seu papel é composto por dois elementos cruciais, duas funções que se combinam e estabelecem a sua autoria em uma educação dialógico-problematizadora ancorada nas TDRs: a composição da materialidade da ação comunicativo-interativa e a intervenção pedagógica. Estes elementos implicam, respectivamente, dispor dialogicamente a rede de ensino-aprendizagem e interferir intencionalmente nas atividades de ensino-aprendizagem efetivadas com os educandos.

Por sua vez, no que se referem às ressignificações no papel/função dos educandos-educadores, poder-se-ia afirmar a compreensão tradicional do aluno, enquanto “depósito” que recebe passivamente as informações repassadas do professor, deixa de existir em um ambiente educacional permeado pela perspectiva da interatividade. (SILVA, 2010, p. 121). O aluno deve, assim, inserir-se ativamente na busca por reflexões sobre temas/objetos que também lhe dizem respeito, que derivam das suas ações e com a realidade, reflexões estas que vão lhes autorizando a transformarem praticamente a realidade em níveis mais crítico. O aprendiz em um ambiente educacional permeado pela concepção da interatividade “[...] não atuará mais como receptor de conhecimentos a seres reproduzidos no dia da prova”. Ao contrário disso, “[...] ele adentra e opera com os conteúdos da aprendizagem propostos pelo professor. Nele inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios [...], sua imaginação, sua inteligência, na perspectiva de co-autoria” (SILVA; CLARO, 2007, p. 85). Tais reflexões encontram na educação dialógico-problematizadora freireana um aporte pedagógico essencial:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

É assim que para Freire o papel dos educandos-educadores na perspectiva dialógico-problematizadora é de inserirem-se como sujeitos com o educador na admiração dos objetos cognoscíveis, por meio do qual estarão potencializando “[...] sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”. (1996, p. 85, grifo do autor). Igualmente, Silva propõe que em uma “Pedagogia Interativa” o papel e funções do educando-educador devem estar pautados pela participação-intervenção com que

[...] se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo preconcebido pelo professor com coerência e continuidade. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele

cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor, já que o professor configura o conhecimento em estados potenciais (2010, p. 227-228).

Resumindo tal contexto educativo na acepção “Sala de Aula Interativa”, Silva sistematiza as bases pedagógicas derivadas do encontro das características interativas das TDRs com as diretrizes de uma educação compreendida enquanto apropriação e (re)criação coparticipada de conhecimentos acerca da realidade (FREIRE, 2011):

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do designer de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muita mais do que ‘ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fontes de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador’. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de trocas de ações que cria conhecimento e não apenas reproduz (2010, p. 27, grifos do autor).

Portanto, a opção por uma apropriação pedagógica das TDRs, de acordo com os pressupostos expostos por Freire e Silva, nega tanto a não-diretividade espontaneísta quanto o autoritarismo cerceador da liberdade dos educandos em assumirem-se e serem reconhecidos como sujeitos da práxis nos processos de ensino-aprendizagem.

PARA ENCAMINHAR UM NOVO DIÁLOGO...

As reflexões expostas neste texto sobre a diretividade da educação são ancoradas no pressuposto de que, mesmo em processos educativos em que ocorra a superação da contradição educador-educando, não se justifica a afirmativa espontaneísta de que professor e aluno são sujeitos iguais nas relações de ensino-aprendizagem. De fato, ocorre aqui um erro de interpretação acerca de como Freire creditava ao seu conceito de diálogo a premissa de superação das relações de conhecimento e poder verticais, desiguais, autoritárias e geradoras da opressão, visto que objetificam os homens em suas relações na e com a realidade. Assim, quando Freire expõe que na relação dialógica educador-educando e educandos-educadores são “iguais”, o autor está se reportando a significação de que para haver conhecimentos todos os homens envolvidos na apreensão da realidade devem assumirem-se e reconhecerem-se mutuamente como sujeitos em busca de “ser mais”. Tal fato impõe como premissa a supressão de qualquer desigualdade que caracterize a objetificação de um ser humano por outro, situação opressora que ocorre nas relações educativas bancárias.

Em síntese, a igualdade denota que ambos são sujeitos dialógicos no processo de ensino-aprendizagem, e não de uma nivelção da especificidade de cada um destes papéis nas práticas educativas. Como ressalta Freire, o educador, ao abrir-se dialogicamente para a problematização coparticipada com os educandos, não permite “[...] que a diferença necessária entre professor e os alunos se torne ‘antagônica’ [...]”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 117). Seria uma ingenuidade espontaneísta de o educador julgar que seu papel nas relações de ensino-aprendizagem não possui qualquer especificidade frente às atividades realizadas pelos educandos. Mesmo que torne possível aos alunos assumirem progressivamente com ele a responsabilidade pelo desvelamento e transformação da realidade, o educador-educando “[...] é mais velho, mais informado, mais experiente na análise crítica, e mais comprometido com um sonho político de mudança social do que os alunos”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 120).

Nesse sentido, na diretividade do educador, sua autoridade se faz presente também pela responsabilidade de dispor e ativar com os educandos sua competência pedagógica e compromisso ético-político, derivada do seu percurso de formação e das experiências gnosiológicas e políticas diversas pelas quais passou em sua existência histórica. Assim é que, no momento inicial da educação dialógico-problematizadora, o educador é diferente do aluno por conhecer em níveis criticamente superiores, por ter mais claro os objetivos políticos pelos quais luta. Mesmo que, com isso, não dogmatize e sectarize sua atuação, estando aberto a mudar seu pensar-atuar sempre que as condições concretas da realidade cambiarem.

Em síntese, o educador deve buscar formas dialógico-problematizadoras de intervir no processo de ensino-aprendizagem com os educandos, para que não recaia no autoritarismo da Educação Bancária, ao mesmo tempo em que contribui decisivamente para que os discentes assumam-se enquanto sujeitos na busca pelo conhecimento. A liberdade dos discentes não retira momentos de diretividade docente no processo educativo, visto que, sem isso, o educador incorre o risco de desaparecer completamente e, assim, deixar os educandos desamparados frente aos problemas cada vez mais complexos que a realidade natural e histórico-cultural lhes impõe.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: **o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao estudo da escola nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MALAGGI, Vitor. **Imbricando projetos de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de rede:** busca de re-significações e potencialidades. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Ed. com. Campinas: Autores Associados, 2008.

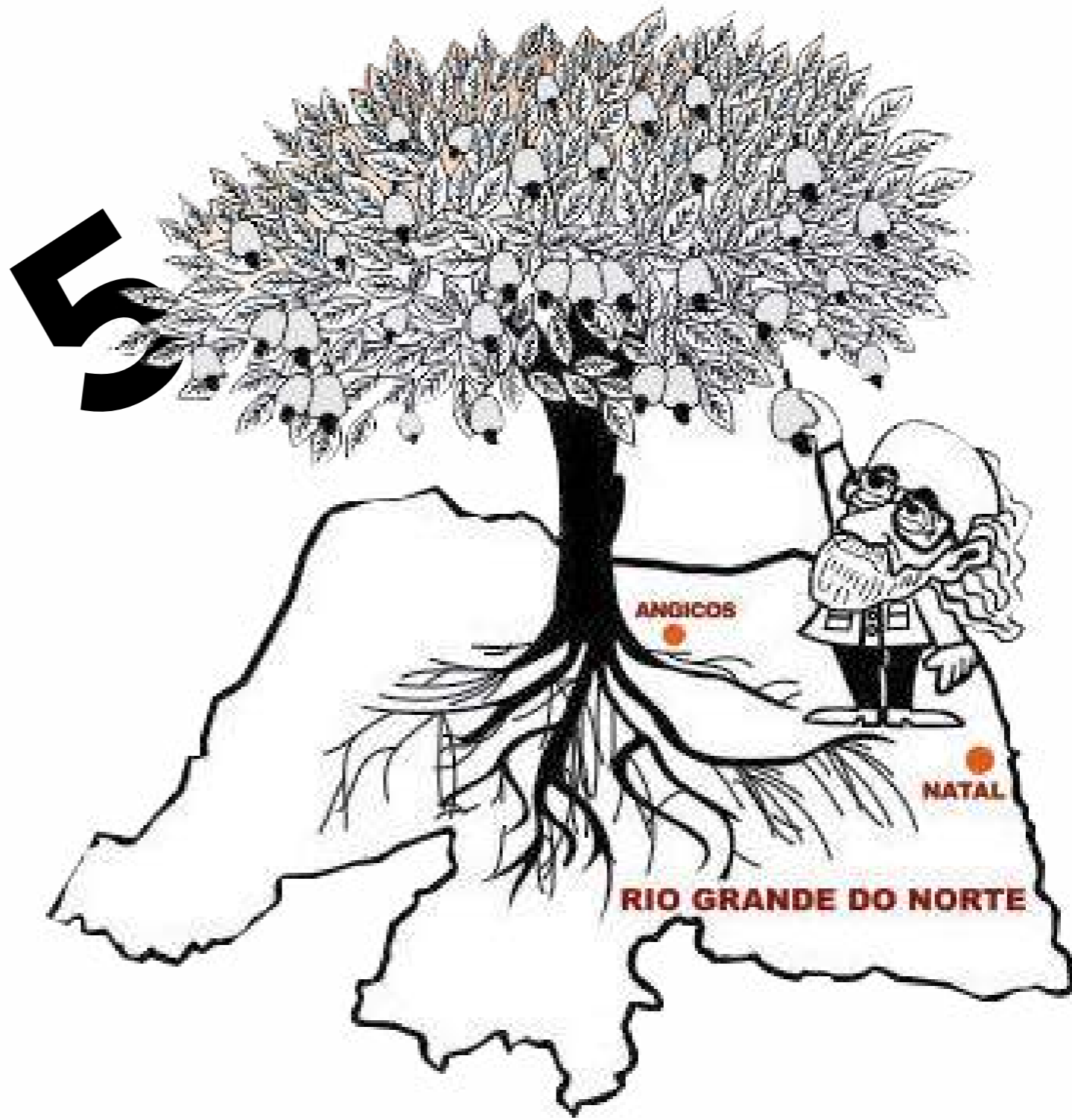
SILVA, Marco; CLARO, Tatiana; **A docência online e a pedagogia da transmissão.** Boletim Técnico do Senac, São Paulo, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** educação, comunicação, mídia clássica ... 5. ed. rev. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

EIXO 5

HÁ UMA FORMA DE ESTAR NO MUNDO



A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

MAFRA, Luciana Dantas
UFERSA
luciana.mafra@ufersa.edu.br

RESUMO

A participação dos alunos de licenciatura em Matemática do CAP/UERN no Projeto de Extensão Formação em Economia Solidária PROEXT/CAPES 2013, que teve início em março de 2014 apresentou-se como uma oportunidade de discutir o papel do professor, independente de sua área de formação, na comunidade escolar e na sociedade. O projeto traz temas que envolvem a consciência ambiental, a economia solidária e a educação popular ao ampliar e aprofundar o sentido do papel do educador para áreas que habitualmente não se vêm com esta responsabilidade, como a área da matemática. O local de atuação do projeto foi a Associação de Catadores de Material Reciclável (ASCAMARCA) em Caicó, e possuiu como objetivos acompanhar a associação e qualificar o trabalho dos associados através da educação popular e dos princípios da economia solidária. Uma das etapas do projeto foi identificar através do diagnóstico social e econômico da comunidade Frei Damião - comunidade formada por catadores - as necessidades ligadas à educação e ao trabalho daqueles que vivem da coleta seletiva. O contato com a comunidade local e a realidade de trabalho da ASCAMARCA nos traz a responsabilidade de pensarmos a profissão de professor não apenas sob a perspectiva de dominar conhecimentos específicos, mas de pensarmos o conhecimento e a cidadania do educando e da comunidade da qual ele faz parte. Se esta descoberta - a da cidadania - não é nova na teoria que forma educadores, tem sido nova para todos aqueles que vindos da área das exatas, percebe sua importância para educar e aprender melhor a ensinar aquilo que supostamente já sabe.

Palavras-Chave: Licenciatura em Matemática. Educação Popular. Extensão universitária.

1 Relato de experiência do Projeto de Extensão “Formação em Economia Solidária” PROEXT/2013.

2 Coordenadora do Projeto de Extensão Formação em Economia Solidária 2013 CAPES/MEC. Doutora em Ciências Sociais, UFERSA. E-mail: lucianamafra@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma ação que busca aproximar universidade e comunidade e no âmbito do ensino superior, refletir sobre a função social dos espaços de formação e da atuação profissional, possibilitando aos licenciandos repensar as dimensões e habilidades da prática docente. É a oportunidade para os que dela fazem parte, de conhecer outras realidades,

observar, diagnosticar e intervir em setores e lugares que precisam do conhecimento científico para melhorarem. A finalidade do projeto de extensão em economia solidária é partilhar saberes a partir dos locais de produção, acompanhando o cotidiano da associação de catadores de material reciclável- ASCAMARCA-, e propondo atividades de educação popular que auxiliem na melhoria das condições de trabalho e de vida. JAZINE (2004) define a extensão segundo estes termos:

Diante dessa nova visão de extensão universitária, esta passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. (JAZINE 2004, p.2)

O projeto de extensão Formação em Economia Solidária teve início em março de 2014, e contou entre os bolsistas participantes do projeto com licenciandos dos cursos de pedagogia e matemática, que assumiram a proposta de discutir os processos de educação, também sob a perspectiva da educação popular. Os currículos que preparam professores de pedagogia e matemática possuem certa orientação para a formação de educadores que atuem nos espaços escolares. Salas de aula, conteúdos, planejamentos, didáticas, são os instrumentos e conteúdos que qualificam e habilitam a formação. No entanto, percebemos que há ainda uma lacuna nesta proposta de formação quanto aos espaços não-escolares. Os espaços de atuação social do educador que são requisitados por organizações não-governamentais, empresas e instituições de ensino técnico e superior, ainda não são suficientemente contemplados nos currículos. A atuação da extensão está localizada na comunidade, nas associações de catadores, entre aqueles que estão excluídos dos signos da inclusão - escola, consumo, emprego formal - e que fizeram refletir que para ser educador é necessário manter conexão com os problemas sociais que circundam a escola e perpassam a aprendizagem. Os professores e cursos das ciências exatas sentem-se, em sua maioria, distantes dos temas que tratam da cidadania e da inclusão social e econômica. É como se pairasse sobre a matemática, a interpelação de que estas questões são problemáticas de outros; dizem respeito aos demais professores, quase nunca àqueles que tratam da matemática. As ações, programas e projetos de extensão, permitem-nos repensar esta proposta de identificação, e perceber que podemos educar em diferentes áreas e associar aos conteúdos da matemática outros conteúdos, de outras áreas disciplinares, e aprender com elas. A educação popular, igualmente distante de nossa formação, enquanto eixo metodológico do projeto de extensão, possuiu em Paulo Freire sua maior referência; com ele aprendeu-se que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”(FREIRE, 1996).

Ao encontrarmos as realidades sociais da associação de catadores de material reciclável, tratamos sobre temas que dizem respeito à educação ambiental, aos tipos de desenvolvimento local e territorial, ao destino e tratamento do lixo nas cidades e do trabalho de coleta seletiva implantado nos municípios do estado do Rio Grande do Norte. A economia solidária é o movimento social que propicia rever os princípios que geram exclusão, consumo e desigualdade social. As associações e cooperativas que se organizam de acordo com as práticas e princípios da economia solidária são orientadas por processos de educação que reeducam o indivíduo e as comunidades sob uma lógica distinta do capitalismo contemporâneo. Estes princípios são a autogestão, a cooperação, a viabilidade econômica, a solidariedade. A relação do projeto de extensão com a educação

popular esta na possibilidade de aprofundar espaços não contemplados pelo currículo que formam professores, e permitir-nos reconhecer a atuação dos educadores de maneira mais completa; capaz de interligar disciplinas, conteúdos e metodologias diversas.

1. A extensão e a formação do professor de matemática

Sabemos que a Matemática vem sofrendo nos últimos anos mudanças significativas quanto às questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem. Impulsionada pelas modificações na ciência, na tecnologia e nas metodologias de ensino que tratam sobre a cognição e as formas de aprendizagem, a matemática tradicional baseada na repetição e na reprovação abre espaço para novas metodologias e oportuniza ao professor de matemática, o uso de novas práticas na condução do processo de ensino. D'AMBROSIO(2009) ao tratar sobre este assunto, explica:

Hoje a matemática vem passando por uma grande transformação. Isso é absolutamente natural. Os meios de observação, de coleção de dados e de processamento desses dados, que são essenciais na criação matemática, mudaram profundamente. Não que se tenha relaxado o rigor, mas sem dúvida, o rigor científico hoje é de outra natureza. (D'AMBRÓSIO 2009, p. 58).

Assim, discutir sobre didática, novas concepções de ensino, não torna a matemática menos rigorosa – algo que lhe é tão caro – mas inaugura a possibilidade de torná-la acessível; de democratizar conteúdos e aplicações até então, para a maioria dos alunos nas escolas, inacessível por sua incompreensão ou elitismo. Ao compreender a importância pedagógica e política de tornar a matemática acessível a todos, como qualquer outro conhecimento ou disciplina, não se torna difícil entender a função da extensão na formação dos licenciandos na universidade e nas comunidades e associações que atuamos. O papel do professor não se reduz à sala de aula. Ele está associado à vida da escola e da comunidade na qual a escola esta inserida; não se trata, portanto, de lecionar e sentir-se responsável apenas por uma matéria. Por sua matéria. Mas de reconhecer que o aluno é um indivíduo indiviso, e para que aprenda é necessário tratá-lo de forma completa: entender as dificuldades familiares, econômicas, emocionais e ajudá-lo a superá-las.

O professor das ciências exatas precisa aprender a incorporar em sua prática docente, o diálogo com outras áreas, que não o tornam menos competente naquilo que deve propor, mas conectado a esta dimensão maior da aprendizagem que exige competências múltiplas; entre elas, conteúdos de áreas que muito pouco foram exploradas em sua formação. Destacamos na execução: a didática, a ludicidade, a gestão ambiental e a cidadania. Todos estes temas são vistos na prática pelos projetos e programas de extensão. A extensão representou a oportunidade de rever em nossa formação docente, os espaços de atuação do professor, e incluir conhecimentos interdisciplinares pouco assimilados durante a universidade.

A formação acadêmica que transita pela extensão passou a ser vista de maneira integrada, onde interdisciplinaridade,

cidadania, problemas sociais e afetivos, são parte das preocupações da atividade docente. Acompanhar as atividades de uma associação de catadores de material reciclável – algo tão impensado para um professor de matemática – revelou-se uma possibilidade de enxergar os problemas econômicos das famílias em situação de vulnerabilidade, a reconhecer e apoiar os esforços de categorias em situações de exclusão e de repensar o papel da escola e do professor no conjunto dos temas e ações que falam da cidadania. Permitiu-nos pensar sobre a cidadania. Segundo BAIRRAL(2009):

O professor é um profissional que deve constantemente aprender a aprender e refletir criticamente sobre sua prática. Assim, o desenvolvimento profissional deve, dentre outros, ser fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de explicitar os valores das escolhas pedagógicas, do enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar, de modo a tornar os docentes cada vez mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas. (BAIRRAL 2009, p.121).

Sendo assim, viu-se que independente da área de formação, somos todos educadores e temos que atuar como tais. O projeto de extensão proporcionou ao licenciando/bolsista em matemática incluir-se nesta outra maneira de pensar a docência, replanejar sua atuação, preparando-os para atuar em escolas que requerem educadores interdisciplinares, dialógicos e sem medo de recriarem sua própria prática. Se por um lado, a relação da extensão com a formação universitária, não é difícil de ser estabelecida – embora nova nesta área – menos simples é tratar sobre os temas que emergem da atividade dos catadores de material reciclável e a formação específica em matemática. Passaremos a descrever a relação da educação com os espaços de trabalho e posteriormente, quais aspectos desta relação contribuem para a formação do professor de matemática.

2. A relação educação e trabalho nas associações de economia solidária

As práticas de educação das associações e grupos informais que se organizam sob a perspectiva da economia solidária acontecem em espaços distintos da escola. São práticas sociais do cotidiano e envolvem relações de ensino-aprendizagem, saberes próprios às comunidades e grupos locais. A educação neste sentido é o que acompanha a vida cotidiana, aquilo que cada pessoa é capaz de ensinar e de aprender com o outro; característica específica das associações populares.

A economia solidária como proposta de educação articula a relação educação e trabalho. Esta relação se estabelece pelo trabalho quando a produção é organizada de forma coletiva, autogestionária e se constitui em alternativa de inclusão produtiva de desempregados e subempregados em associações e cooperativas. Também inclui a educação quando procura formar pessoas para o desenvolvimento sustentável e socialmente justo, para a qualidade de vida, o consumo ético e solidário, a autonomia e a emancipação. Esta outra forma de prática econômica vivenciada pela economia solidária apenas se sustenta pelo fomento de outra forma de pensamento, de educação (SINGER, 2002). É preciso então entender como práticas que educam para novas formas de trabalho, especialmente o coletivo, geram estratégias de inclusão social e econômica em associações. Na área da educação há um bom número de linhas de pesquisa que se dedicam à investigação dos espaços formais, escolares, seus conteúdos e práticas formativas. Cursos e currículos de licenciaturas possuem a maior parte de seus componentes curriculares

voltados para os espaços formais da educação: escolas, institutos, universidades. São poucos os projetos ou programas de extensão que se dedicam a observar e intervir sobre as práticas pedagógicas, conteúdos e métodos, dos espaços não-formais de educação organizados ao redor da inclusão social e produtiva.

Há três aspectos que tornaram este projeto de extensão enriquecedor para a formação de professores. O primeiro aspecto é a constatação de que a realidade comum que confronta aqueles que participam de associações populares é o desemprego e/ou a precarização do trabalho. Esta realidade estimula o crescimento de atividades produtivas associadas e facilita o processo de inclusão produtiva. É necessário analisar quanto estes espaços de produção se constituem em alternativas de inserção social e desenvolvimento local sustentável e quanto a educação pode contribuir com eles.

O segundo é a constatação de que associações por si sós, não geram uma outra economia que negue o capital e de forma automática acabe com o desemprego. O valor destas experiências coletivas que se organizam para produzir, distribuir, comercializar, consiste na prática educativa da autogestão, e nos acréscimos (valores, conhecimento, autonomia) de aprendizado pessoal e coletivo que trazem para as pessoas envolvidas. Há uma pedagogia própria da autogestão. Aprender a gerir grupos, associações, cooperativas é aprender a gerir as próprias lutas. É adquirir pela educação a capacidade de emancipar-se do ciclo da pobreza, da dependência.

O terceiro aspecto é que cada experiência de formação de grupo ou associação, por mais simples que seja, vai ensinando os indivíduos a dirigirem suas atividades, a aprender o que significa a solidariedade que se opõe à competição capitalista, e a se incluir coletivamente. Trabalhar coletivamente ensina a viver e a se ver como parte de lutas coletivas. Ao capacitar-se para aprender como se organiza uma associação, aprende-se um caminho de pensamento livre, autônomo, baseado na igualdade entre as pessoas e no sentido de bem comum. De uma certa forma, aparece, também, como ensaios da sociedade que se quer estabelecer pela educação. O conhecimento que surge destes locais de produção associada representa a partilha dos saberes de cada um, o crescimento de cada um, como uma experiência diferente dos espaços de trabalho subordinado, ou do conhecimento científico, onde a competição estimula o acúmulo de saber individual, sem a partilha. As ações de extensão neste campo aproximam as categorias de educação e trabalho e procuram entender como o trabalho associado se articula a processos de educação, produzindo estratégias de inserção social. Analisar a dinâmica destes espaços de economia solidária e suas práticas educativas podem ampliar as alternativas do trabalho pedagógico, e gerar dados que confirmem ou invalidem a hipótese de que nos locais de produção coletiva são construídas novas práticas de educação; mais justas e solidárias. Ao não separar educação e trabalho, a economia solidária afirma que trabalho e processo educativo se dão em um mesmo tempo, e é esta relação e suas práticas que enriquecem a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica dos educadores da educação formal (escolas) esta longe dos locais de produção, de comercialização, das associações e acreditamos que se forem relacionados à formação de professores poderiam ser alternativas de inclusão social e/ou econômica aos pais de alunos desempregados das escolas públicas, aos jovens e adultos da Educação

de Jovens, Adultos e às mulheres que participam dos programas sociais. Acreditamos que o educador de qualquer disciplina possui responsabilidade frente aos problemas que perpassam toda a escola e a comunidade na qual esta inserida.

Aproximar educação e trabalho desta forma é entender que o trabalho associado se articula a processos de educação e é estratégia de desenvolvimento local sustentável. Entender a dinâmica destes espaços de economia solidaria para o educador é ampliar as alternativas do trabalho pedagógico, é gerar estímulo à produção coletiva/associada, é aproximar as alternativas de trabalho e inclusão econômica dos jovens, adultos e mulheres em formação escolar e profissional, é afirmar que os locais nos quais se educa podem ser locais onde se produz. A educação popular não separa espaços de educação e de trabalho. Os locais em que se educa para a economia solidaria são aqueles nos quais se trabalha, se produz. Trabalho e processo educativo se dão em um mesmo tempo, e esta é a formação que se experimentou através do Projeto de Extensão em Economia Solidária. Aprendeu-se pelo cotidiano das associações a deixar que os conteúdos da autogestão gerem um processo de educação voltado para a autonomia e para a solidariedade.

Concluimos que as atividades da extensão universitária permitem intervir nos espaços de exclusão social, onde a educação popular e seus processos auxiliam a construir formas de viver, de produzir, de empoderar-se. A formação inicial dos professores, sobretudo aqueles das ciências exatas, possuem por estes programas e projetos extensionistas a possibilidade de mudar princípios pessoais ligados ao individualismo, a competição e assumir outros valores em torno da solidariedade, democracia, cooperação. A solidariedade e a autogestão são os princípios valorativos e de educação que caracterizam a educação popular em oposição ao individualismo e à competição. O exercício da igualdade e da solidariedade presente nas associações ajudam aos educadores refletirem sobre a democratização das relações de ensino e aprendizado, e este aspecto foi essencial à formação inicial dos licenciandos de matemática que participaram do Projeto.

REFERENCIAS

BAIRRAL, M. A. Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: Da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2009, 17 edição.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996, 31 edição.

JAZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004.

ETNOMATEMÁTICA COMO PROPOSTA PARA UM CURRÍCULOS CONTEXTUALIZADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA

Maria Adriana Leite - UFPA
m.adrianaleite@hotmail.com
Luciane Silveira Rodrigues
lusilveira1978@gmail.com
Francisco Diogo Lopes Filho - UFPA
diogo_lopesf@hotmail.com
Rubenilson Procópio Brito - UFPA
rubenilson@ufpa.br

RESUMO

As reflexões apresentadas neste trabalho são parte de uma proposta de reorientação curricular da secretaria municipal de Educação de Bragança-PA, que vem trazendo formações e círculos de diálogos por área de conhecimento. Na área de conhecimento de matemática vem sendo enfatizado a importância da educação matemática voltada para o dia a dia dos sujeitos, ao defender a utilização do conhecimento matemático vivenciado pelo aluno em sua vida em comunidade relacionando o espaço de trabalho e convivência familiar como subsídio metodológico para o processo de ensino-aprendizagem da matemática escolar pautada na concepção Pistrakana, o qual discute o princípio da escola do trabalho e ensinamentos nas perspectivas Freirianas. Neste trabalho pretendemos ressaltar a importância da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino oferecida pela secretaria municipal de educação a qual privilegia as práticas exitosas significativas dos professores nos diferentes campos de saberes. A metodologia se deu através de uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho descritivo, que teve como principais instrumentos um questionário semi-estruturado aplicado aos professores que participaram do círculo de diálogo, trazido pela Secretaria, intitulado: “Matemática, pesquisa como princípio educativo e currículo contextualizado”. Os sujeitos da pesquisa são professores que compõe a rede municipal de ensino. Acreditamos que a formação do profissional não ocorre apenas em sua formação inicial mas principalmente no seu saber fazer do dia a dia, onde se depara na sua prática com uma a possibilidade de ressignificar conceitos trazidos antes de sua atuação profissional. Objetiva-se que, desta forma, a educação escolar se efetive concretamente como um mecanismo que instrumentalize os educandos para acessar, compreender e participar ativamente da cultura e dinâmica social do coletivo humano a quem pertencem, no caso, a sociedade bragantina.

Palavras Chave: Formação de professores, Educação Matemática, Saberes.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a formação da sociedade se dá pela diversidade cultural existente entre os povos. Cada pessoa apresenta, na maioria das vezes, características peculiares ao grupo étnico ao qual pertence. Perceber que existem diferentes pessoas evidencia-se como primeiro passo para a valorização das histórias de cada um, suas crenças, modo de viver e agir, promovendo a cultura da liberdade e do respeito mútuo.

As mudanças são características constantes na história dos seres humanos, vivemos em uma sociedade dinâmica caracterizada por uma multiplicidade cultural, ideológica e social. A escola é o ambiente em que nos deparamos frequentemente com essas diversidades, logo pensar em um processo de formação continuada para os professores consiste em “trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades.” (Canen, 2001)

Bragança, cidade histórica de 400 anos, marcada por diversidades culturais, reflete tal aspecto em seu conjunto de escolas. Distribuídas em uma geografia díspare composta de campos alagados, mata terra firma, mangues, litoral, várzeas e igapós, temos as mais diversas peculiaridades, como aquelas que estão em ambientes que possuem a pesca como principal fonte econômica, as que estão dentro de comunidades tipicamente agrícolas e escolas no ambiente urbanizado. Pautada por essas diversidades, a rede municipal de ensino tem em um dos seus objetivos marcados pelo princípio dialético que busca os saberes locais para viabilizar a construção de uma proposta de reorganização curricular visando à melhoria e à qualidade do ensino.

No ano de 2013, a SEMED-Bragança-PA lançou um programa de formação continuada para os professores, coordenadores e gestores denominada “Escola Bragantina em construção coletiva”. Tal proposta se define a partir de uma concepção de educação numa perspectiva dialética que se utiliza da teoria dos complexos temáticos, defendida por Pistrack em seu livro “fundamentos da escola do trabalho”, o caderno-1 disponibilizado pelo MEC sobre as “Indagações do currículo”, buscando a realidade local das diversas comunidades escolares presente no município e as contribuições nos ensinamentos de Paulo Freire.

Bragança possui 129 escolas envolvendo campo e cidade, destas 92 estão localizadas no Campo e 37 na cidade, que atendem o ensino fundamental menor, EJA e o Sistema Modular de Ensino. A secretaria de educação lançou a proposta aos professores em organizar um processo de formação em que a escola seja espaço-sujeito coletivo de estudo sobre a realidade em que está inserida, que os educandos e educadores manipulem conteúdos, instrumentos e técnicas num processo de ensinar aprender caracterizando e inventariando tal realidade em vários aspectos – históricos, ecológicos, econômicos, culturais, etc – de modo a descrevê-la, compreendê-la e sobre ela se posicionar, dando assim foco e objetivo concreto ao que se ensina e aprende na escola.

Nesse aspecto este trabalho faz uma análise da formação continuada dos Profissionais que atuam no Campo com a Educação matemática, na rede municipal. A matemática ensinada aos alunos baseia-se nos estudos relacionados com as tendências metodológicas que se aproximam da diferentes culturas vivenciadas nos diferentes espaços escolares do Campo Bragantino. Trabalhar as aulas de matemática valorizando o contexto cultural dos educandos traz uma aproximação com a tendência metodológica da ETNOMATEMÁTICA definida por D’Ambrosio, (1993), como a “arte ou técnica (techné = tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno)”.

2- O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM A MATEMÁTICA EM BRAGANÇA-PA/2014

Nos encontros de professores voltados para formação continuada no seu campo de conhecimento- (Matemática), normalmente ouvimos as preocupações voltadas aos conhecimentos matemáticos e a forma como eles são desenvolvidos no

ambiente escolar, o que mais se ouve em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática no ambiente escolar é que é uma disciplina de difícil acesso, por seu rigor, e que muitas vezes o seu domínio formal impede que os conteúdos aplicados estejam intimamente em contato com as singularidades encontradas nos diversos espaços e atingir o entusiasmo dos educandos pelo aprendizado.

Em 2014, a SEMED-Bragança com o intuito de aprofundar debate sobre os aspectos da escolarização por meio do currículo integrado, da pedagogia da memória e da abordagem por complexos temáticos trouxe para o momento de formação na Jornada Pedagógica os **Círculos de Diálogos por Áreas do Conhecimento, a considerar: Linguagem, matemática, ciências humanas, ciências naturais e Educação infantil**. O objetivo dos Círculos de diálogos seria constituir um espaço de reflexão da práxis: olhar as produções das escolas no ano de 2013 e refletir sobre os avanços, as possibilidades e também as limitações da base teórica tomada como norteadora da proposta. A partir dessas experiências e intervenções técnico-teóricas se introduzira a discussão sobre as áreas de conhecimento para fosse aprofundada em 2014. Feito o diagnóstico das dificuldades na compreensão da Matemática no ano anterior o qual manifestado pelos alunos insatisfação e rejeição em relação à disciplina, comprometendo no rendimento qualitativo ou até mesmo na continuidade dos estudos. A secretaria de educação trouxe um formador (ver figura 1) para conduzir as discussões da área de conhecimento de MATEMÁTICA, e o mesmo pudesse fazer uma abordagem que priorizasse a realidade sócio-cultural do aluno, o local onde ele vive e os conhecimentos matemáticos pré-adquiridos.



Figura 1: Professor Formador na orientação com os professores da rede municipal de Bragança-PA

D'Ambrósio (1999), afirma que a “Etnomatemática não se esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento” (p. 17). O professor necessita estar ciente do cotidiano do aluno, para identificar se os conceitos que eles possuem sobre determinados assuntos são relevantes e, conseqüentemente, identificar o que pode ser mudado ou aprimorado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) orientam que o ensino da matemática deve explorar a intuição e a dedução dos alunos além de demonstrar os valores da matemática no dia-a-dia. Um dos objetivos deste documento diz que os alunos devem ser capazes de questionar a realidade, formular problemas e resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Ao final de um encontro de formação, os professores foram levados a responder, voluntariamente, um questionário que pudesse avaliar a proposta trazida pela secretaria sobre o círculo de diálogo que tratou da Etnomatemática como possibilidade de integração entre o saber matemático e o saber escolar, e como estava a inserção da proposta em construção sobre a “Escola Bragantina”? Para esse questionamento contamos com a colaboração de 134 professores, que voluntariamente, responderam como podemos visualizar no quadro 1:

Possibilitará a realização de procedimentos novos em meu trabalho diário, aproximando-me da realidade em que a escola que trabalho está inserida;	64	47,76%
Possibilitará a ampliação de procedimentos didático-pedagógicos que já vinha realizando;	41	30,59%
Possibilitará o maior envolvimento dos alunos e de outros professores em atividades coletivas comuns;	24	17,91%
Pouco contribuirá	2	1,49%
Outra alternativa:	3	2,23%
Total de Professores que responderam a pergunta	134	100%

Quadro 1: Resposta Trazida pelos Professores do círculo de Diálogo da Matemática.

A partir da tabulação desses dados percebemos os diferentes olhares que estão sendo direcionados aos trabalhos a partir de temas geradores que possibilitam aproximar a realidade local do sujeito com o currículo escolar, observamos que a formação pode trazer aos professores uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e para além dessa reflexão observamos um número significativo de professores que afirmaram as formações nesse uma possibilidade para contribuir aos procedimentos pedagógicos em sala de aula, verificando que mais de 40% dos professores que responderam positivamente a proposta de formação.

Paulo Freire afirma que “como professor preciso me mover com clareza. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro do meu próprio desempenho” (Freire, 1996, p.80) A sala de aula de matemática ainda não se apresentava como mais um campo de investigações para os pesquisadores em Etnomatemática, pois se tratava de “uma etnomatemática não aprendida nas escolas, mas no ambiente familiar dos brinquedos e de trabalho, recebida de amigos e colegas” (D’AMBROSIO, 2001, p. 22-23).

Saberes matemáticos se fazem presente em situações cotidianas e estes saberes não são comumente incorporados no currículo escolar, muitas vezes são usadas as justificativas de que não há recursos didáticos, pedagógicos ou salas multifuncionais, laboratórios específico na área, porém devo considerar que a Matemática e as outras disciplinas encontram-se presentes desde o ato de respirar até o observar alguém respirando.

Como metodologia de ensino e aprendizagem, promove a união da teoria com a prática. Ao associar o dia-a-dia do educando com os tópicos matemáticos, pode possibilitar o envolvimento do aluno no processo educativo, fazendo com que por meio da pesquisa ele consiga resolver problemas, tornando-se um dos principais responsáveis pelo aprendizado.

Os professores ao serem questionados sobre a contribuição do professor formador, obtivemos respostas bem diversificadas, alguns professores sentiram-se contemplados com a associação de formas concretas e fazendo o contraponto com a prática. Do total de 143 voluntários com o questionário, 75% deles afirmaram que a forma como foi abordada a temática da matemática tornou para eles inúmeras possibilidades de visualizar a matemática como uma disciplina leve e prazerosa e que tentariam por em prática as vivências socializadas pelo professor formador.

Dentre outros questionamentos junto aos professores destacamos o que a matemática conduzindo as discursões a cerca do Currículo Integrado e os campos de conhecimento da científico, o formador deixou claro que o ensino da matemática encontra-se vinculado a uma série de conceitos e procedimentos, que exige dos estudantes um raciocínio lógico e argumentativo, para que este possa compreender e interpretar a matemática e sua interação com a sociedade, porém, destaca a importância de serem utilizados os termos técnicos fundamentais para vida em sociedade, ao considerar definições dentro do campo da Geometria, por exemplo, sem necessariamente estar dizendo que o assunto é geometria, cabendo ao professor a responsabilidade de mostrar essas definições ao alunado.

RESULTADOS DA PROPOSTA DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE BRAGANÇA-PA

A proposta iniciada em 2013 com a diagnose das dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos levou a secretaria a trazer para 2014 formações que favorecessem a realidade local dos indivíduos, consideram que as formações deviam ocorrer no chão da escola, ouvindo os principais sujeitos envolvidos no processo, em 2014 surgiu a ideia de se trabalhar por área de conhecimento como resultado a tal proposta a secretaria municipal de educação surpreendeu-se ao realizar a culminâncias dos trabalhos produzidos pelos alunos durante o ano letivo de 2014, onde foi possível organizar uma grande feira popular trazendo de diversas comunidades as práticas exitosos produzidas pelas crianças.

Vale destacar que os professores passassem a ver-se como professor pesquisador de sua prática, como vem sendo defendido pelo Freire. Estes professores produziram artigos que foram organizados em um livro intitulado “Primeiro caderno de práticas pedagógicas da Amazônia Bragantina” (ver figura 2). Ao conversar com alguns professores se fizeram presente no momento inicial da formação podemos perceber em suas falas, algumas cheias de emoção, que a prática pedagógica foi diferenciada após o momento de reflexão trazido pela secretaria de educação.



Figura 2: Lançamento do caderno de práticas pedagógicas da Amazônia bragantina

Ao longo da culminância do ano letivo de 2014, podemos encontrar trabalhos bastante significativos escritos pelos professores destacando um trabalho de uma comunidade que está localizada a 18 km da área urbana de Bragança, o trabalho possui como título “um olhar matemático sobre a comunidade de Acarajó” na qual o professor de matemática produz junto seus alunos um verdadeiro acervo de informações que posteriormente poderá ser usado como fonte de pesquisa para a comunidade, onde os alunos mediados pelo professor trabalham conceitos de estatística de população, planejamento familiar, trabalham com espaço e tempo, conversando com os moradores da comunidade.

CONCLUSÃO

Sabemos que a matemática faz parte da vida das pessoas, em diferentes grupos e categorias sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos, a educação do campo vem com uma proposta de oferecer uma educação escolar específica relacionada à produção da vida, do conhecimento e da cultura de um determinado grupo ou comunidade, considerando seus múltiplos saberes com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem do grupo escolar.

A matemática é vista nos dias atuais com duas vertentes, sendo uma matemática que deve atender aos interesses do cotidiano de uma comunidade e a matemática com o caráter mais formal baseados nas exigências legais. D’Ambrósio (2012) descreve que Platão fazia referência à existência de duas “matemáticas” que eram estudadas na Grécia.

Para ele uma matemática era aquela utilitária, importante para o trabalho dos artesões e comerciantes da época porque atendia aos seus interesses. A outra era abstrata desenvolvida para os intelectuais e que fundamentalmente era pensada para aqueles que seriam os dirigentes, a elite.

A formação dos professores de matemática tem sido pensada como uma tentativa de produzir um profissional com o ideal

científico fundamentado teoricamente e com um alto desenvolvimento cognitivo. O professor deve, ainda, ter como principal perfil a capacidade de situar-se mediante os desafios da sociedade da informatização, conhecimento, capacidade de se adaptar a realidade local em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, para assim, contribuir com uma educação de qualidade para o alunado.

A dificuldade na compreensão da Matemática, de modo geral, tem manifestado nos alunos insatisfação e rejeição em relação à disciplina, comprometendo no rendimento qualitativo ou até mesmo na continuidade dos estudos. Uma alternativa que está sendo estudada e adotada por alguns profissionais da área de Educação Matemática para a mudança desse cenário conflituoso é a utilização de novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de Matemática causa em sua essência grande preocupação a certos professores em repassar com eficácia o conteúdo programático aos alunos e ao próprio discente em compreender o assunto, tendo como consequência o descontentamento de educadores/educandos e a reprovação, ou até mesmo evasão, de alunos.

Atualmente, um dos grandes desafios das instituições de ensino é repensar os modelos educacionais dominantes e dar um novo significado à aprendizagem de modo que os educandos se tornem personagens mais atuantes no processo educativo. É relevante rever, interrogar e repensar o ensino da Matemática a fim de modificar positivamente as relações escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M.. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática um Programa**. A Educação Matemática. Blumenau (S.C.): Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), n.1, ano 1, p 5 - 11, 1993

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Papel & Virtual, 2001a. Disponível em: < www.papelvirtual.com.br>. Acesso em 11/11/ 2014.

FOSSA, J. A. **Ensaio Sobre a Educação Matemática.** Belém-Pa: UEPA, Série Educ. 2001

GERALDI, C., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. (org) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Camp, SP: Merc. das Letras: Ass. de Leitura do Brasil, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Prática pedagógica, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrance. In **Educação e Sociedade** N.º 69, Campinas: Cedes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo : Cortez, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Conhecimento educacional e formação de professores.** Campinas: Papirus. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Coleção Leitura.

CONVIVENDO COM A MATEMÁTICA: APRENDENDO A APRENDER

NAIRA ANTPACK

Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth,
Canoas - Estado do Rio Grande do Sul - Brasil

Email do autor: naira.kumon@gmail.com

Eixo Temático: HÁ UMA FORMA MATEMÁTICA DE ESTAR NO MUNDO

RESUMO

A educação é um processo que age intrinsecamente no ser humano e deve ser praticada, de forma que educador e educandos se sintam sujeitos da aprendizagem de todos os envolvidos naquele grupo. Em todo o tempo, o meio ambiente em que é provocada a construção do conhecimento, deve conter alegria e interação entre educandos e educador e propostas que, de comum acordo entre si, levem ao objetivo de todos: reconhecer em cada conteúdo matemático, aspectos da vida e do cotidiano ali inseridos, que os levem à interação e autoconfiança e facilitem o desenvolvimento do raciocínio lógico e a prática cognitiva no desenvolvimento das atividades de matemática. Quando sentimo-nos seguros e apropriados de nossos saberes matemáticos, somos levados a uma constatação: “a matemática deve servir ao ser humano e não o ser humano servir à matemática”. Almeja-se uma educação exitosa baseada na alfabetização de mundo, em que os educandos sejam co-participantes da construção de seus saberes, que sejam aptos a participar ativamente de uma sociedade democrática onde apliquem conhecimentos construídos e reformulados ao longo de sua vida e saibam buscar respostas à questões novas através da pesquisa. Entendo que o profissional da educação pode sim, ajudar no processo de formação deste cidadão quando, ao praticar sua atividade no magistério, se apoie em 3 ações essenciais que devem nortear o tempo inteiro o seu trabalho: pesquisar, provocar, ensinar. Palavras-chave: Trabalho: Interação com Educandos, Trabalho: Encantar x motivar, Trabalho: Saberes da vida x Matemática.

OBJETIVO

O objetivo inicial deste trabalho é pesquisar e/ou aprimorar metodologias que interfiram na formação de nossos educandos, que desacomodem, que desencadeiem inúmeros meios de abordagem da matemática, de forma a buscar no aluno a motivação para serem também, juntos com o educador, sujeitos participantes de sua aprendizagem, partindo do diálogo, visando saber sobre o meio em que vivem, suas curiosidades e expectativas, do que gostam de brincar e seus recursos tecnológicos, para propor atividades que os desenvolvam nas áreas sociocultural, cognitiva, incluindo o raciocínio lógico, e psicomotora. O que resultará em jovens que tenham tranquilidade para descobrir, desenvolver-se e conviver com a matemática.

O processo que irá promover a ação e a produção que objetiva este trabalho, deve desenvolver ou despertar as crianças e jovens que fazem parte da comunidade escolar no âmbito científico, social e político, produzir experimentações que os levem a conhecer matemática, bem como adquirir habilidades para resolução de exercícios e desenvolvimento do raciocínio lógico, de modo que, ao mesmo tempo, promovam autoestima, curiosidade, felicidade, impulso para reflexão científica, indagações e curiosidades. Tudo o que os levem a refletir sobre o seu papel na família e na sociedade em que vivem, despertando em cada um, a necessidade de multiplicar mudanças em outros seres e em outros ambientes, até que se sintam capazes de pensar social e cientificamente, de transformar, de buscar resultados, se aceitem como são e se sintam felizes, simplesmente por fazer parte de algo como uma sociedade dinâmica, em que possam aplicar seus conhecimentos, saibam tomar decisões, sempre com as ações voltadas para o bem estar de todos que a ela pertencem

Sem esquecer do objetivo que norteia este trabalho, penso que todas as observações ao longo das atividades e experimentações a que me proponho não são estanques e que cada intervenção funcione como um ato de pesquisa e abra caminho para novas descobertas e inovações.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

I – Ensinar: superação diária do educador

Para o entendimento do que me motivou a fazer este trabalho, faz-se indispensável partir de minha história de vida desde a infância até o confronto com a sociedade de hoje.

Venho de uma família humilde em que minha mãe, que cursou até o 4º ano do ensino básico da época, em diante, ensinou-me a desenvolver o pensamento, a conhecer os números até a dezena de milhar, antes de entrar na escola regular. E, no decorrer da vida escolar, colaborou com a interpretação de textos, a escrita correta e pontuação ao fazer resumos, enfim, com sua paciência, humildade e pouco conhecimento, foi a instrutora mais significativa na busca de saberes de minha formação. Passei a ter a convicção de que todos são capazes e podem, sim, ser sujeitos de sua aprendizagem, juntamente com a comunidade docente a que se submetem, sem usar de submissão.

Quando iniciei minhas atividades de docência, passei a questionar o significado de ensinar e passei a ter claro, que é algo muito mais profundo do que “transferir informações”, de passar de forma metódica uma regra de matemática para que o exercício proposto seja feito corretamente, porém de forma mecânica. Baseada em minha própria realidade e vendo em cada educando, crianças que trazem uma energia toda dentro de si, que como eu, talvez não gostassem de nada muito certinho e rigoroso demais, procurei sempre usar de recursos que buscassem o interesse dos educandos e autonomia na busca do conhecimento e no decorrer da docência, observei resultados importantes quando, naturalmente, “chutavam” suas ideias sobre os assuntos abordados em aula e como educadora, sempre dava um jeito de valorizar sua intervenção, o que resultou em uma interação importante, em que pude ver uma evolução cada vez mais significativa nas trocas realizadas por mim com os educandos e vice-versa. O importante é ver que um grupo ou uma turma é composta de crianças ou jovens que vêm de famílias diversas

com angústias, medos e curiosidades diferentes, que devem ser respeitados e motivados a descobrir o mundo pelas janelas da escola. E, para isto, o professor precisa entender o meio em que está desenvolvendo seu trabalho e envolvido o suficiente para interagir com os seus alunos e despertá-los à vontade de aprender, despir-se de seus limites e usar de sua capacidade criativa, criando e recriando meios para encantar o aluno e reaprender como se ensina, buscando neste, a vontade de participar do seu conhecimento. Como diz Moacir Gadotti, em seu livro A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar:

O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é o que é preciso saber para ensinar, mas como devemos ser para ensinar. O essencial é não matar a criança que existe ainda dentro de nós. Matá-la seria uma forma de matar o aluno que está a nossa frente. O aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo. O aluno quer saber, mas nem sempre quer aprender o que lhes é ensinado. Devemos aprender com a rebeldia do aluno, que é um sinal de sua vitalidade, um sinal de sua inteligência. Ela deve ser canalizada para a criatividade social e não para a violência.

II - Ensinar x despertar para a cidadania

Faço aqui um parêntese que nos faça refletir como tudo começa com a prática dos cidadãos que poderiam construir uma sociedade melhor e estão vagando na alienação. E tudo começa com uma educação bancária em que o melhor é aquele que sabe decorar e nada questiona.

Toda a história tem a ver com as sociedades existentes em cada época. Atualmente, observamos que estamos mais voltados à superficialidade do que à construção da cidadania. Parte da solução para os problemas atuais poderia estar em grupos de cidadãos que, conscientes de seus direitos, participassem de atividades sociais e comunitárias, reivindicando e buscando melhorias no que concerne à saúde, ao transporte público e demais setores, onde os órgãos públicos responsáveis debatessem com a sociedade, a necessidade de preservação e manutenção, priorizando o bem estar de cada um na escola, no trabalho, enfim, na comunidade a que pertencem, viabilizando a sustentabilidade do espaço do qual fazem parte e por consequência, do planeta e a melhoria de vida das famílias de sua comunidade.

Mas onde fica o trabalho do professor da educação básica, que trabalha a formação do pretendido “futuro cidadão”?

Muitas vezes, o envolvimento social fica adormecido no professor, mesmo que involuntariamente e o que é ensinado, faz com que os indivíduos fiquem cada vez mais alienados. Acredito que, quando o professor passa a exercer sua profissão, pensa no melhor para o público que está sob sua responsabilidade. É a hora do despertar, de tomar decisões por si próprio para o bem de todos, que dificilmente irão prejudicar convenções pré-estabelecidas, porém farão muita diferença a quem depende deste trabalho. É a hora da desacomodação.

É importante que o educador tenha um olhar menos tecnicista e dê mais valor aos componentes natos presentes em cada ser, geneticamente falando, desde sua força e determinação a sua sabedoria familiar, porque unindo vários saberes, teremos

uma interação de conhecimentos que, por sua vez, possibilita a troca, provocando a construção de conhecimentos de forma ampla, democrática e irrestrita.

A ação com o objetivo de desenvolver ou despertar as crianças e jovens que fazem parte de uma sociedade, no âmbito social e político, deve produzir experimentações que promovam autoestima, curiosidade, felicidade, impulso para refletir, indagações e curiosidades que os levem a repensar sobre o seu papel na família e na comunidade em que vive e que cada um, sinta a necessidade de multiplicar mudanças em outros seres e em outros ambientes, até que muitos se sintam capazes de pensar, de transformar, de buscar resultados, que se aceitem como são e que se sintam felizes.

A prática pedagógica nos abre caminhos a novos desafios, que nos impulsionam a levar o conhecimento de forma que o docente esteja sempre redescobrendo modos de encantar os seus alunos, revisando sua metodologia, experimentando novos recursos de forma a suscitar a curiosidade, a crítica e a participação “por dentro” do saber novo a ser assimilado, procurando incentivar no educando a sua capacidade de pensar, deixando de ser um mero objeto e passando, junto com o educador, a ser sujeito co-participante de sua aprendizagem. Decorre daí que a construção do conhecimento não pode ser uma simples transmissão de informações aos educandos e a matemática que é assustadora para muitos, dá-nos a força para o desafio que urge: a produção do conhecimento através de descobertas diárias de matemática que se identifiquem com o cotidiano do educando e com outros saberes escolares como geografia, história, artes e ciências e, principalmente, com o conhecimento adquirido na sua vida, desenvolvendo, assim, o crescimento gradativo do uso da razão e conseqüentemente, o desenvolvimento do raciocínio lógico e capacidade para discernir que é um ser social, co-produtor dos acontecimentos inerentes ao meio do qual faz parte. Conforme Jason Mafra em conjunto com outros autores, produziram no livro *Globalização, Educação e Movimentos Sociais 40 anos da Pedagogia do Oprimido*:

Cada pessoa aprendente é um arquiteto de seu próprio saber. Este princípio da educação humanista não é novo. Ao contrário, suas raízes podem ser encontradas pelo menos em Sócrates, e o vigor de sua seiva percorre idéias que fluem de Rousseau a Comenius e chegam a nós, ainda que em nosso tempo pareçam aos olhos dos gestores da educação-competência como algo entre romântico e improdutivo. O “alguém” que aprende na medida em que participa da construção de seu próprio saber é sempre uma pessoa em relação. Um alguém envolvido em uma experiência ao mesmo tempo profundamente individual (pessoalizada) e interativa (compartilhada). É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas, de reciprocidades, de criações fruto de diferentes situações de diálogos, que cada estudante cria-com-outros uma experiência de conhecimento-em-comum, a partir do qual ele se apropria daquilo a que damos o nome de “o seu próprio saber”. Assim, através de sua participação ativa e criativa num acontecer que torna a “turma de alunos” uma “comunidade aprendente”, cada educando, orientado ou mesmo coordenado por uma professora, cria e partilha com os outros um momento de construção de saberes a partir do qual ele internaliza “o seu próprio saber”. Assim, a aquisição pessoal de novos conhecimentos, mesmo quando parece algo simples ou “virtualmente” simplificado, é algo

sempre criativo, mais livre e mais indeterminado do que supomos quando “ensinamos”. Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda a lógica do aprender existe uma história de partilhas.

III – Pesquisar, aprender e ensinar

No decorrer da prática pedagógica, ouvimos, em momentos diversos, frases como: “estas crianças não querem nada com nada”, ou, “como são burrinhos, estão no 4º ano e não sabem uma continha de divisão, nem decorar a tabuada ” e exatamente isto, nos leva a repensar nossa prática, pois somos os responsáveis diretos por esta disfunção pedagógica. Passei a observar quanto o comportamento dos alunos poderiam interferir negativamente na aula a ser dada e constatei que eram muito ansiosos e mais do que isto, arrisco-me a dizer que sua insegurança em matemática, principalmente, é o que faz com que os alunos sejam tão agitados. Vi ainda, muitas vezes, que há uma discriminação clara entre os próprios colegas.

No decorrer da preparação para a docência a exercer, é necessário descobrir, entre outras questões, as dificuldades imediatas dos educandos em cada ano escolar do docente na escola de atuação. Observa-se, na maioria das vezes, que as dificuldades de um ano letivo, são as mesmas por parte dos alunos em cada série ou ano escolar: dificuldades na tabuada, insegurança na divisão, medo do novo, alienação, desmotivação, indiferença ao quadro negro, aversão à álgebra, um dar de ombros à solicitação de sua participação e o desinteresse por aprendizagem. Faz-se necessário ao docente chegar com otimismo, energia e logo na primeira intervenção, conversar com os seus alunos sobre seus anseios, seus medos, como são as avaliações na escola e costume, na prática, tirar o foco da preocupação com as provas. Digo-lhes que a avaliação é constante, no dia a dia, mediante a participação de cada um nas atividades propostas. Que todos têm condições de aprender, que devemos ter tranquilidade para pedir ajuda ao professor ou mesmo, ao colega e que este, ao ser solicitado, ter a humildade de ajudá-lo sem oferecer o seu caderno para aquele simplesmente copiar. O melhor amigo não é o que nos dá o peixe e sim, aquele que nos ensina a pescar.

Um fator importante a considerar é que os educandos são carentes de afetividade e atenção. Quando fazem determinada atividade, têm necessidade de receber aprovação e para que possamos ajudá-los em sua autonomia, devemos mostrar-lhes que o simples-fazer é muito significativo, porque neste momento ele está sendo o sujeito de sua aprendizagem.

Se possível, trabalhar com as classes agrupadas ou se for em fila tradicional, procurar dar atenção a todos e ajudá-los a formar o raciocínio sobre as atividades, sempre fazendo relações entre o conhecimento e ações do cotidiano. Passei então a refletir e a dizer-lhes, no dia a dia, que estava ali presente como educadora porque isto me realizava e me deixava feliz. Digo-lhes, também, que as crianças e os jovens são muito espertos e que só sairia satisfeita dali, se conseguisse fazê-los entender a matéria daquele dia de aula. Independente da abordagem inicial, se faz essencial fazer os educandos entenderem que o mais importante é, após o entendimento inicial, fazerem as atividades propostas sem se preocupar com as avaliações, testes ou provas, pois o que realmente fará diferença, são as tentativas de fazer, errar, acertar, consertar, repensar, comparar e saber que mesmo com dificuldades, todos conseguem aprender.

Claro que a introdução a cada conhecimento deve ter uma abordagem diferente, que promova a curiosidade, uma identificação

com o seu dia a dia, e na maioria das vezes, conseguimos fazer uma relação com a vida de cada um.

Para buscar a atenção dos educandos, fui escolhendo diversas metodologias diferenciadas, com recursos capazes de fazê-los rir como tampas de panela, cabo de vassoura, atravessar a sala contando passos, fita métrica, caixinhas, figuras geométricas usadas pelos aluninhos do pré, pizza de chocolate ao vivo, garrafas cheias de água ou refrigerantes, fitas luminosas usadas na construção civil, etc. Em cada intervenção, meço resultados mesmo que subjetivamente. Sempre troco ideias com os educandos sobre a importância do entendimento de para que serve tal recurso e o que tem a ver com o nosso cotidiano e suas interferências são espontâneas do tipo:

- “Bem que eu vi meu vizinho fazendo uma cerca e arrumou os sarrafos de pé, eles eram todos iguais e depois ele pregou alguns sarrafos maiores e pregou atravessados para reforçar a cerca”.
- “A minha mãe quando faz feijão, usa metade do pacote que é meio quilo, não é professora?”.
- “ O meu irmão comprou uma TV, deu 20% de entrada e ganhou desconto nas prestações”.

Interferências estas que mostram a sua observação espontânea e sua sabedoria em conhecimentos matemáticos, como o exemplo dos feixes paralelos e a proporcionalidade existentes no Teorema de Tales, bem como o entendimento de partes ou frações, números decimais e porcentagens. Por isto é que o objetivo do educador deve ser de ampliação dos conhecimentos já existentes, trabalhando com os educandos de modo a produzir a evolução do raciocínio lógico e dos processos matemáticos que temos pela frente.

Ao pensar em como fazer o embasamento de um conhecimento novo ou a ser ampliado, necessitamos considerar tudo: Do que se trata? O aluno já tem algum pré-requisito aprendido anteriormente? Tem ligação com outro conteúdo? É possível introduzir o conteúdo através da troca de ideia sobre uma atividade que o educando goste de praticar como um “jogo de futebol” ou “banco imobiliário”, por exemplo? Podemos inventar uma brincadeira que lhes dê a noção de como acontece o fato matemático? Todos os fatores a serem considerados demandam uma pesquisa e após a aula, ou a experimentação proposta e a aprendizagem verificada, fazemos um feed-back de como foi apreendido pelo aluno aquele conteúdo, o que deu certo, o que realmente suscitou interesse, alegria, participação espontânea, se as atividades foram iniciadas do fácil o suficiente para o educando construir o conhecimento de forma gradativa e gerar segurança de modo que ele mesmo possa avaliar o que acertou e errou e porque errou para subsidiar novas ações. Portanto, quando ensino, indago, considero o meio em que vivem meus alunos para dispor de recursos pertinentes, dialogo para verificar, alimentar e aguçar suas curiosidades, proponho atividades, experimento-as, altero-as, constato os resultados, mostro invenções e descobertas relativas ao tema, troco ideias, pesquisamos até mesmo num celular à mão, de preferência o de algum aluno, fatos que ficaram confusos ou difusos, ligamos o assunto com outros que veremos mais adiante e relacionamos com outras áreas de conhecimento, sempre que possível, ponderando suas possíveis aplicações. Posso dizer que, baseada em pesquisa, cada intervenção de aprendizagem torna-se um processo dinâmico o tempo inteiro. Paulo Freire, no livro Pedagogia da Autonomia, diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque

busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para qualquer intervenção com aluno, procuro não deixar se esgotar o assunto e após o entendimento inicial, passo a fazer várias considerações sobre diversos modos de operacionalização. Intercalo vários momentos de apresentação de um mesmo exemplo de conteúdo. Um dos mais instigantes, é o conteúdo de “frações”, o entendimento do que é parte, como se somam, qual a relação com números decimais e com porcentagem. Não podemos esquecer que, normalmente, os alunos não conseguem entender o que é denominador e qual sua relação com o numerador.

Nas últimas pesquisas realizadas sobre frações em sala de aula, foram implantadas inúmeras experimentações, onde foram observados o crescimento do conhecimento dos educandos. Eram aplicados recursos utilizados em seu cotidiano, que geravam interesse espontâneo pelo tema e tarefas propostas, provocavam o diálogo sobre a necessidade de entendimento de conhecer partes de tudo que estava à nossa volta onde cada coisa deveria ser considerada como um todo, como por exemplo, preferências e hábitos de cada um e logo os incentivava a calcular, gradativamente o que era aprendido, observando a capacidade de acertos dos alunos, o uso do raciocínio lógico e as 4 operações, cuja operacionalização já sabiam provindas de anos anteriores, ou senão, era feito um parêntese para que conseguissem efetuar as tarefas de multiplicação e divisão primeiro e só então, retomar o entendimento das frações.

Etapas do trabalho realizado:

1.º momento: entender parte de um todo reconhecendo, via gravuras, um meio, um terço, um quarto, um quinto, até o denominador dez, pintando na figura, a parte equivalente ao numerador “um” e ao lado, escrever o nome de cada fração como por exemplo “um oitavo”, “um sétimo” e logo iniciando o diálogo para entendimento de quando se usa outros numeradores, comparando “a parte” obtida, dependendo do aumento, em unidades, do valor do numerador, mantendo o mesmo número que representa em quantas partes está dividido o todo. Neste momento, era usada régua e/ou blocos de madeira com diversas formas geométricas que auxiliava o educando ao desenhar no caderno.

2.º momento: indagado aos educandos como se faz para calcular a metade de algo, com a representação numérica das frações no quadro negro em tamanhos que variam entre 15 e 20 cm cada número, por exemplo e se um pãozinho pesa 50 gramas e o dividimos em duas partes, quanto pesa cada parte e passamos a pensar que há frações com números diferentes que também significam metade ou meio: $1/2=25/50$ e não ficavam esgotados por aí os exemplos, provocando os alunos sobre o que mais podemos dividir em duas partes do que temos em sala de aula. Passaram a surgir, através de sua participação, muitos objetos que podiam ser divididos em partes, mentalmente, como cadernos, grupos de alunos, o quadro-negro, lápis, etc., e trouxeram à tona unidades de medidas diversas como o metro e centímetro, litro, ângulo, etc. Sempre procurando intervir com indagações do tipo “você estão vendo como temos coisas a aprender?” e ainda, “na próxima aula, vamos entender um pouco mais sobre frações e ver: quando o denominador aumenta, a parte que procuramos é maior ou menor? E “Ah, semana que vem vocês terão uma surpresa que eu tenho certeza que irão adorar.”

3º momento: para que fossem bem aproveitados os momentos lúdicos, eram intercaladas propostas de exercícios em que deveriam calcular, com operações de divisão e multiplicação, quanto valia primeiro $\frac{1}{2}$ de um número, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ e depois $\frac{2}{5}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{7}$ de valores aleatórios. Neste momento, procurava uma interação entre todos, pedindo que mostrassem aos colegas e ao educador o que haviam produzido e incentivava-os a produzir outros meios de “calcular partes” e se haviam dificuldades na tabuada da maioria dos educandos, fazia um parêntese, trabalhando a construção da tabela das tabuadas do 2 ao 6, como mostra a gravura abaixo, e tomava-lhes em grupos de 3 alunos o conteúdo da tabuada, se sabiam e entendiam que multiplicação tratava-se de uma soma seriada e que não havia pressa e o importante era que superassem esta etapa e só então, retomava o conteúdo das frações. Os demais deveriam ficar estudando, pois chegaria a sua vez de serem chamados.

4.º momento: sem a intenção de esgotar o conteúdo de frações e sim, dar continuidade de forma lúdica, era proposta a atividade de compararmos duas folhas de ofício e quando dividíssemos uma delas ao meio, que tamanho teria esta parte conhecida como $\frac{1}{2}$ da folha, o que foi feito por todos os alunos e cada um foi pintando-a e se envolvendo na atividade. E, após, a outra folha também deveria ser dividida ao meio, e a parte obtida, dividida ao meio novamente e repetir o processo por mais 4 vezes, até obter 32 pedacinhos e só então pintar uma das partes que deverá chamar-se $\frac{1}{32}$ (um trinta e dois avos). Pode ser comparada, pelo educador e educandos, a diferença entre $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{32}$. Dando continuidade, na mesma intervenção, deverá ser mostrado como podemos dividir uma garrafa de água em duas partes e, em seguida, dividi-la em vários copinhos descartáveis de 200 ml, o mais conhecido pelos alunos para que verifiquem a diferença entre $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{10}$, no caso, se a garrafa for de 2 litros de água. E, para dar um desfecho mais significativo, foram trazidas à sala de aula, 3 pizzas de mesmo tamanho e divididas, respectivamente, em duas, quatro e oito partes para que pudessem comparar as subdivisões de cada uma, o que foi uma surpresa. E, na hora de comê-las, então, foi uma festa. Nesta etapa, foi possível ainda, demonstrar que $\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{4}{8}$, já trabalhando com os educandos, a noção de equivalência (Fig. 2).

5.º momento: neste ponto, já podemos trabalhar a soma algébrica de frações, iniciando pelo desenho (fig, 1), que representa duas frações com denominadores diferentes, $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{3}$, com as figuras dispostas estrategicamente, que possamos antever a soma, explicando aos educandos que precisamos dividir ambas as frações em partes iguais e os numeradores deverão ser proporcionais ao aumento que sofre cada fração. Ao realizar a soma algébrica, buscamos na tabuada um denominador novo para as 2 frações, no caso o 6. Devemos, então, criar 2 frações equivalentes, multiplicando primeiro o denominador das frações já existentes por um número, e logo, efetuando a mesma operação com o numerador, operacionalizando-as uma de cada vez e, após as duas estarem com o mesmo denominador, passamos a somá-las, mantendo o numerador e adicionando-os. No final, se der uma fração imprópria ou simplicável, já a levamos à forma mais simples. Ficou constatado que este cálculo feito pelos educandos tornou-se um desafio para eles e puderam ser aplicados em jogos tecnológicos, que por sua vez, também devem ser em níveis de dificuldades que aumentem gradativamente.

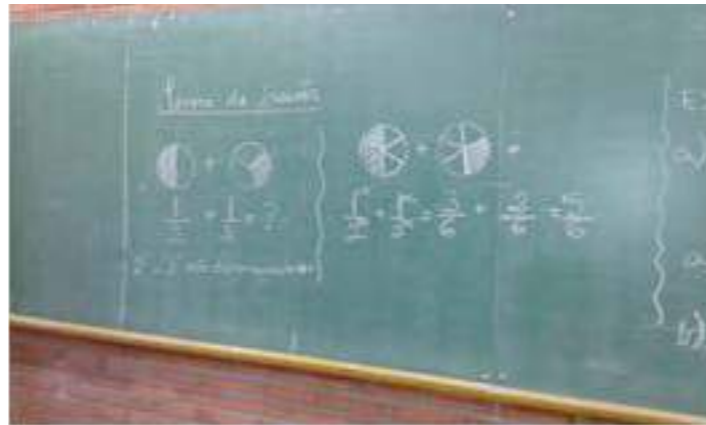


Fig.1



Fig.2

Em todos os momentos, foi priorizada a motivação, a aprendizagem gradativa e o interesse do aluno pela sua aprendizagem, que pudesse servir para o entendimento das coisas que o cercam. Havia situações em que se observava que parte dos alunos já estavam inteirados do assunto e até de sua operacionalização e a outros, faltava-lhes alguma coisa para a concretização do objetivo. Isto provocava a necessidade de fazer algumas outras demonstrações, que com a ajuda de alguns colegas, era facilitado o processo de entendimento. Foi observado ainda, que os educandos são carentes de afetividade, possuem baixa autoestima, ficam ansiosos nas aulas de matemática e finalmente, querem ser felizes. Precisa haver uma cumplicidade explícita entre educador e educandos, pois mesmo que estes sejam e venham de meios diferentes, com dificuldades diversas, só assim haverá uma caminhada para o mesmo fim. Logo, deve-se aprender métodos de como-fazer, sendo criticados passo a passo, não mecanizados e que nos leve a entender que “pensar certo” é o educando pesquisar, gerar a busca de novos conhecimentos, ligando-os aos saberes já em si incorporados pela prática comunitária e entender as relações existentes entre a vida e a matemática, e o professor, repensar discutir e criticar a realidade concreta e violenta em que vivem os jovens de baixa renda, associá-la à matemática e comparar dados. Em 90% dos conhecimentos abordados com os educandos sob minha responsabilidade, procurei trazer-lhes curiosidades e fazer a devida relação do novo com o seu cotidiano. Exemplos: uso do

pluviômetro para entender plano, área e volume e cálculo de ml em um frasco de remédio, preenchimento de um metro quadrado com pessoas ou com lajotas, dependendo de sua aplicação, etc.

CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas são inesgotáveis, se vemos o que acontece a nossa volta, como quando uma quantidade de água é desperdiçada porque um cano furou em uma via pública ou calculamos a profundidade de um poço, sem contar, com os novos recursos tecnológicos disponíveis que, como educadores, podemos inserir aos métodos educacionais já existentes, os quais tornam-se um leque muito diversificado a pesquisar, de forma a encantar nossos alunos e cada vez mais, desafiá-los a novas práticas. Podemos ainda, usar recursos de áudio e vídeo, onde a capacidade de criação é potencialmente proporcional ao número de intervenções com os educandos.

Outrossim, não podemos esquecer que os tempos mudaram e as ofertas são inúmeras de objetos novos, usados pelos jovens e por que não, passarmos a estudá-los cientificamente e fazer um elo com as descobertas e invenções já existentes, provocando a pesquisa e a interação dos tempos contemporâneo e antigo, unindo a matemática, ciências e estudos sociais, como história e geografia.

Indo por este caminho, vemos que este trabalho é só o começo de tudo no processo de ensinar e as alternativas vão muito além, se queremos motivar nossos alunos a aprender e mais do que isto, incentivá-los à observações que os façam questionar a sua vida, no âmbito econômico e político.

Concluimos, então, que educação é um processo indeterminado e interminável, onde mesmo os cidadãos, que superaram algumas fases de sua caminhada escolar, muitas vezes, não conseguem interagir, para a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1966.

MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir. **Globalização, Educação e Movimentos Sociais:** 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Paola Reyer Marques
FURG. RS, Brasil
paolareyer@gmail.com

João Alberto da Silva
FURG. RS, Brasil
joaopiaget@gmail.com

Resumo:

Este estudo busca apresentar o significado do termo alfabetização matemática que deve ser efetivado com as crianças do Ensino Fundamental, e fazendo uma aproximação com as contribuições sobre a Educação Popular proposta e defendida por Paulo Freire, contrapondo a Educação Bancária que até hoje é encontrada nas escolas. Este trabalho surge a partir da prática diária como educadora do ciclo de alfabetização no ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade do Rio Grande RS, e dos estudos realizados no mestrado com foco em educação matemática. Partimos da percepção de que uma educação matemática bancária não alcança os objetivos propostos pelos PCN's e documentos apresentados como referência para os professores da rede básica de ensino. Sendo então necessário um estudo aprofundado do tema, fazendo aproximações de Freire com a educação matemática. Para isto, organizamos o trabalho em três momentos: inicialmente na primeira parte do trabalho faremos uma pesquisa sobre a Educação Popular enquanto perspectiva teórica que deve ser aproximada com a prática como educadora, valorizando o diálogo e os conhecimentos prévios dos educandos, tomando por referência, as obras de Freire e Brandão. No segundo momento, traremos à reflexão alguns elementos sobre a alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base em documentos como os PCN's que devem ser as bases do trabalho dos educadores. Finalizando no terceiro momento do trabalho, faremos algumas aproximações entre o que Freire propôs e o que os documentos apresentam, buscando repensar a prática dos educadores de ensino fundamental no que se refere ao ensino da matemática.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática, Educação Popular, Educação Matemática.

Introdução

No cenário da história da Educação brasileira, ao longo dos últimos 60 anos, a educação popular começa a ser percebida como um campo de saber fundamental para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e mais explicitamente na dimensão política. Neste estudo interessa fazer uma aproximação do ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da educação popular apresentada por Paulo Freire.

Os motivos que levaram a estudar este assunto foram a percepção de que uma educação matemática bancária não alcançava os objetivos propostos pelos PCN's e documentos apresentados como referência para os professores da rede básica de ensino.

Neste sentido, organizamos o trabalho em três momentos: primeiro pesquisaremos sobre a Educação Popular enquanto perspectiva teórica, tomando por referência, as obras de Freire e Brandão. Após, traremos à reflexão alguns elementos sobre a alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental com base em documentos. E, por fim, faremos algumas aproximações entre o que Freire propôs e o que os documentos apresentam.

Concepções acerca da Educação Popular

A educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação (BRANDÃO, 2006. p. 89).

Para iniciar este estudo, Brandão (2006) ressalta que, ao escrever sobre a educação popular, não se dá o sentido real que esta expressão significa. Assim, acaba-se por classificar como modalidade, como extensão dos serviços da escola proposto a sujeitos determinados ou a grupos sociais, étnicos e também a lutas políticas. Ele considera que, conforme mostra a história da educação, a Educação Popular sempre foi distorcida e predominantemente oferecida a grupos especiais específicos, em diferentes períodos da história. Em alguns casos, na prática cotidiana, a sociedade civil utiliza-se da Educação Popular como oficinas, artesãos e preparo de mão de obra para um determinado período ou necessidades de profissionais e de seus ofícios. Segundo Freire:

A Educação Popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares. Portanto tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, “educação dos pobres”. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com a educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos. Pelo menos eu penso desta forma (FREIRE, 2008. p. 74).

Assim, conforme Brandão (2006), a educação passou a ser universal, ou seja, para todos e encampada pelo poder público, a partir dos movimentos não só políticos pela escola pública ou consciência do poder do Estado, mas as pressões impostas pelos setores urbanizados e dos interesses do empresariado pela maioria dos operários, que vinham do campo ou do estrangeiro com pouca qualificação.

Após o início do período republicano, a preocupação eram os altos índices de analfabetismo, que gerou o que podemos

chamar de uma luta em favor de uma primeira educação popular. Tudo isto impulsionado pela evolução econômica e a evolução do processo urbano, onde então acontecem as primeiras iniciativas pela luta das escolas públicas e o combate do analfabetismo. Porém, o processo pleno da educação popular, conforme entende esse autor, nunca foi realizado no Brasil.

As críticas do sistema escolar na sociedade desigual explicam vários problemas que contribuem até hoje no fortalecimento da evasão escolar, na repetência ou ainda na **pouca qualidade de nossos educandos, ou seja, no baixo nível do ensino escolar**. Tratando-se de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, e faz tantas outras divisões, o sistema escolar acompanha e se propaga nesta mesma dimensão. Nesse horizonte, a própria educação percorre caminhos desiguais numa sociedade também desigual. Paludo (2010) ressalta como foi e como é compreendida a Educação Popular, assim como essa desigualdade social:

Há diferentes formas de compreender o que é a Educação Popular. Ela pode ser compreendida como educação das classes populares, como saber da comunidade /conhecimento popular, como ensino público. Entretanto, ela também pode ser compreendida como uma das concepções de educação das classes populares. É nesse último sentido que se situa a contribuição de Paulo Freire. Este define essa concepção educativa como “Educação como prática da liberdade”, uma vez que ela, embora esteja sustentada em grandes lineamentos, se faz e refaz continuamente na experiência dos indivíduos e dos coletivos que o fazem. Não é qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que com eles se comprometem na perspectiva de transformação social. Não é qualquer transformação, mas a transformação radical da sociedade (PALUDO, 2010, p.47).

A Educação Popular então, segundo a autora, precisa ter seus objetivos bem explícitos, ser da classe popular e almejar a transformação social. E para que isto ocorra efetivamente, a prática escolar não pode ser desenvolvida de uma mesma forma a todos os educandos. Pois, como Freire ressalta: “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987. p. 102). As necessidades sociais e econômicas direcionam o interesse de acordo com a orientação de suas condições materiais de vida. Desta forma, uns necessitam ter condições de vida, uns necessitam ter conhecimentos para ser o poder e outros para atender esse poder, ou seja, o operário desse sistema. As classes fazem essa divisão social do trabalho, para assim perpetuar tais formas de organização do trabalho na sociedade capitalista.

A educação para ser popular, deve ser libertadora, incentivar o lado crítico e dialógico de todos os educandos igualmente, assim todos terão as mesmas oportunidades e acesso às informações. Para alcançar este objetivo, é preciso privilegiar a classe trabalhadora, visto que durante toda a história foram-lhes negadas oportunidades e conhecimentos, assim lhe dando voz. Referente a isto, Freire afirma:

quando falo de Educação Popular, é que tento que esta educação popular esteja, primeiro, a serviço dos grupos populares ou dos interesses dos grupos populares, sem que isto

signifique a negação dos direitos dos grupos das elites. Não estou dizendo que devemos matar as crianças ricas, nem negar-lhes educação. Não, não é isto. Mas o grande objetivo da Educação Popular está exatamente em atender os interesses das classes populares que há 500 anos estão sendo negados (FREIRE, 2008. p. 74).

Fica evidente que a Educação Popular tem intenções bem claras: é para as classes populares. Assim, busca oportunizar os que até hoje não tiveram as mesmas chances dos grupos de alta classe social.

Alfabetização Matemática

Iniciaremos este trabalho pensando o significado dos termos Alfabetização e Letramento. Acabamos por perceber que cada termo é modificado dependendo do autor que está utilizando. Para determinado grupo de autores como Soares (2004), a alfabetização é meramente mecânica, ou seja, codificar e decodificar os signos linguísticos (letras), já o letramento é a utilização desta técnica na vida cotidiana, ou seja, como será utilizada, qual a sua importância para aquele indivíduo.

Já para outros autores como o Freire (1989), o termo letramento perde o seu sentido, pois para considerar um sujeito alfabetizado é necessário que ele faça sua leitura crítica do mundo. Assim, o sujeito significa seus aprendizados para conseguir transformar o seu meio social. É importante ressaltar que esta leitura é individual e não pode sofrer influência de outras pessoas, só o próprio sujeito pode fazer sua leitura crítica de mundo.

Defendemos as ideias deste segundo grupo de autores e entendemos que para um educando estar alfabetizado em matemática, é preciso que ele conheça os conceitos e, além disso, que saiba utilizar no seu cotidiano, ou seja, que ele entenda o uso social da matemática. Ressaltamos que existem pessoas, como a maioria dos pedreiros, que sabem a prática, mas não conhecem o conceito (sabem o como fazer, mas não conseguem muitas vezes explicar o que fazem, ou porque fazem dessa forma). E ainda os que sabem tudo decorado, mas na hora efetiva de usar na prática acabam não identificando que teoria e prática são associadas, assim não sabendo resolver os problemas apresentados na vida real. Assim segundo Danyluk (2002, p. 20):

A alfabetização matemática diz respeito aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, usada nas séries iniciais da escolarização. Compreendo alfabetização matemática, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático.

Portanto, faz parte da alfabetização a “interpretação, compreensão e comunicação da matemática, a partir do momento que os sujeitos podem ler os signos e símbolos e interpretá-los a partir de suas experiências no mundo” (LOPES, 2014).

Além disso, para proporcionar uma alfabetização matemática é extremamente importante na prática da sala de aula instigar

os alunos a pensarem, resolvendo desafios, criando estratégias, precisamos avançar de uma educação reprodutiva, para uma educação que tenha como base desafiar os educandos a construírem seus argumentos. Para que isto ocorra na prática é necessário sempre partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, mas partir e ampliar estes conhecimentos.

Para isso, faz-se necessário que os educadores privilegiem a construção do conhecimento das crianças e tratem o “erro” como “hipóteses” que elas expressam como primeiras noções sobre o que estão aprendendo. Os educandos precisam ser tratados como sujeitos que sabem, que conhecem algo, e isso deve ser incorporado em seu ensino (LOPES, 2014, p.18).

Após, esses aprendizados, pensamos a necessidade de o professor estar sempre investigando a sua própria prática, além de ter um olhar atento sobre como o educando está lidando com os conteúdos e como ele aprende. Neste processo de entender como o educando aprende o educador aprende a aprender. Assim surge a importância do diálogo neste processo de Alfabetização Matemática.

O diálogo é um aspecto marcante e fundamental da educação proposta por Freire, sem o qual não há comunicação. Considerando que o diálogo, para ser eficiente, deve ser desencadeado, de modo a se fazer entender por todos os que dialogam a comunicação se efetua tomando como mediação os problemas locais (PITANO, NOAL, 2010, p.116).

Assim, precisamos buscar fundamentar nossas práticas no diálogo, para que a educação seja com todos os sujeitos envolvidos e sendo sempre “com” e não “para” eles; e para que efetivamente isso ocorra, é essencial a valorização do contexto dos educandos. Portanto, nossas práticas necessitam estar sempre buscando a conscientização. Pois para se ser alfabetizado é necessário fazer a leitura crítica de mundo, e nesta leitura irá se configurar os seus próprios argumentos sobre os fatos. Ou seja, cada um constrói a partir da sua leitura de mundo suas hipóteses e para falar o seu mundo usa os argumentos que construiu.

Análise de Documentos

Analisaremos neste momento dois documentos que tratam dos contextos educativos, um deles é os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997) e o outro é referente à Inclusão de Ciências no Saeb Documento Básico (2013). Iniciaremos ressaltando que segundo o primeiro documento, os PCN's para a área de Matemática no ensino fundamental, estão embasados por princípios decorrentes de estudos, pesquisas, práticas e debates desenvolvidos nos últimos anos, assim ressaltamos dois desses itens:

— A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos,

dos quais os cidadãos devem se apropriar. — A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente (PCN, 1997, p.19).

Já o documento referente à Inclusão de Ciências no Saeb Documento Básico “tem como objetivo apresentar a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a inclusão de ciências no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).” (ICS, 2013, p. 05)

Após esta breve contextualização dos documentos, passamos a pensar no que cada um aponta como princípios da educação e no que isso influencia no ensino de matemática.

No que diz respeito ao ensino da matemática, segundo o PCN, enquanto prática social, compreendemos que esta disciplina precisa estar contextualizada com a realidade dos sujeitos envolvidos. Como contribuição sobre o ensino da matemática os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que:

Prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (PCN, 1997, p.26)

Partindo desse pressuposto, os PCN orienta a prática educativa do educador, proporcionando a autonomia e o raciocínio lógico dos educandos. Neste sentido voltamos a ressaltar a importância do uso da argumentação na sala de aula, pois assim o educando tem um espaço onde pode sistematizar as suas ideias, opiniões e assim formular suas afirmações. Conforme o segundo documento que estamos analisando

A alfabetização e a educação são dimensões da cultura, e os educadores devem reconhecer essa natureza, bem como levar os estudantes a fazê-lo, engajando-se, assim, num processo de questionamento dessa cultura e de si mesmos, rumo a uma alfabetização crítica e emancipatória, uma vez que a educação que alfabetiza não se submete à cultura, mas coloca-se como participante e coautora dela. No sentido proposto, o conceito de alfabetização não se restringe à ideia de aquisição de habilidades de leitura, de decodificação e domínio de uma língua ou aquisição das letras, de uma visão de mundo que os educandos devem acessar (ibidem, p. 98), tampouco uma língua ou um código que é compreendido como reflexo de uma realidade, ao contrário, a alfabetização é produtora dessa realidade: ela é proposta como recurso de leitura do mundo em transformação e, quando desenvolvida, transforma-o (ICS, 2013,p.26).

Segundo os PCN (1997), ao longo dos anos, a prática mais comum no ensino de Matemática era aquela em que o professor apresentava o conteúdo oralmente, partindo de definições e exemplos, seguidos de exercícios de aprendizagem e fixação, pois acreditava-se que os alunos aprendiam pela reprodução. Assim, era considerado que uma reprodução correta era evidência de que ocorreu uma aprendizagem. Essa prática de ensino acabou por ser identificada como ineficaz, pois a reprodução correta poderia ser apenas uma indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não que aprendeu o conteúdo propriamente dito. Conforme o documento, é muito recente nas práticas docentes a ideia de que “o aluno é agente da construção do seu conhecimento, pelas conexões que estabelece com seu conhecimento prévio num contexto de resolução de problemas” (PCN, 1997, p.30-31).

Assim nessa visão em que o aluno é um ator protagonista da construção de suas aprendizagens, o papel do professor toma novas dimensões. Ele se torna segundo o PCN (1997) um organizador da aprendizagem. Ou seja, o professor se torna um incentivador que deve estimular a cooperação entre os alunos. Ele deve confrontar aquilo que cada educando pensa com o que pensam seus colegas, pois, esta “é uma forma de aprendizagem significativa, principalmente por pressupor a necessidade de formulação de argumentos (dizendo, descrevendo, expressando) e a de comprová-los (convencendo, questionando)” (PCN, 1997, p.30-31). Estas práticas são muito significativas e segundo o referencial à Inclusão de Ciências no Saeb Documento Básico:

Pode ser chamada de explicação quando exige construir ou usar modelos mentais de causa/efeito para explicar ou justificar sistemas, conceitos, ideias ou fenômenos. Pode também solicitar a exemplificação ou a classificação ao requerer que aponte exemplos específicos de conceitos ou princípios gerais (ICS, 2013,p.39).

Acreditamos que os documentos apresentados demonstram a necessidade da argumentação estar sempre presente nas práticas de sala de aula, para que efetivamente ocorra uma Alfabetização Matemática. Pois só assim o aluno irá fazer suas leituras de mundo e criar suas hipóteses, demonstrando sua opinião.

Considerações

Assim, consideramos que a Alfabetização Matemática, não é apenas saber usar ou decorar códigos, mas sim aprender os conceitos e saber utilizá-lo na prática. Entendendo a importância deste aprendizado, que não seja só para avançar de ano, mas sim para que o aluno possa fazer sua leitura de mundo, para que ele se sinta um protagonista na construção de seus saberes, sabendo utilizá-lo sempre que achar necessário. E que saiba dizer a sua palavra, ou seja, tenha argumentos para defender a suas ideias e hipóteses.

Por tanto, para concluir ressaltamos alguns pontos importantes na prática de um educador que queira levar o seu educando a uma alfabetização matemática. Inicialmente é significativo ressaltar a importância dos educadores conhecerem e debaterem sobre os documentos que embasam as práticas educativas, como os dois que analisamos neste trabalho.

Além disso, para que um educador tenha práticas que levem seus educandos a uma Alfabetização Matemática, é importante

que o professor seja um problematizador de informações, que ele deixe os sujeitos pensarem, pois o desenvolvimento do pensamento que leva a alfabetização. Além de, fazer com que os educandos se apropriem dos termos científicos e que sejam levados a pesquisar através da sua curiosidade. Para terem condições de argumentar suas percepções de mundo. A escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem, mas aprender é algo que só cada sujeito pode fazer individualmente. Por isto, é importante trabalhar através de resoluções de problemas, assim o educador pode ressaltar a importância dos educandos pensarem e ainda de argumentar suas hipóteses e isto pode levá-lo a uma Alfabetização Matemática conforme o seu interesse.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática**: O cotidiano da Vida Escolar. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. 2ª edição. Porto Alegre. Ediupf, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

SASSERON, Lúcia Helena. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental**: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências* – V13(3), pp.333-352, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

LOPES, Greice Duarte. SILVA, João Alberto da. **Alfabetização Matemática**. Curitiba, Ed. CRV, 2014.

BRANDÃO, C. R. O que é Educação Popular. Coleção 318, Primeiros Passos, Brasiliense. 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Coleção Educação e Comunicação vol.1 Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Volume 2 da Coleção Dizer a Palavra. Organização, notas e supervisão das traduções Ana Maria Araújo Freire. Ed. Villa das Letras, 2008.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

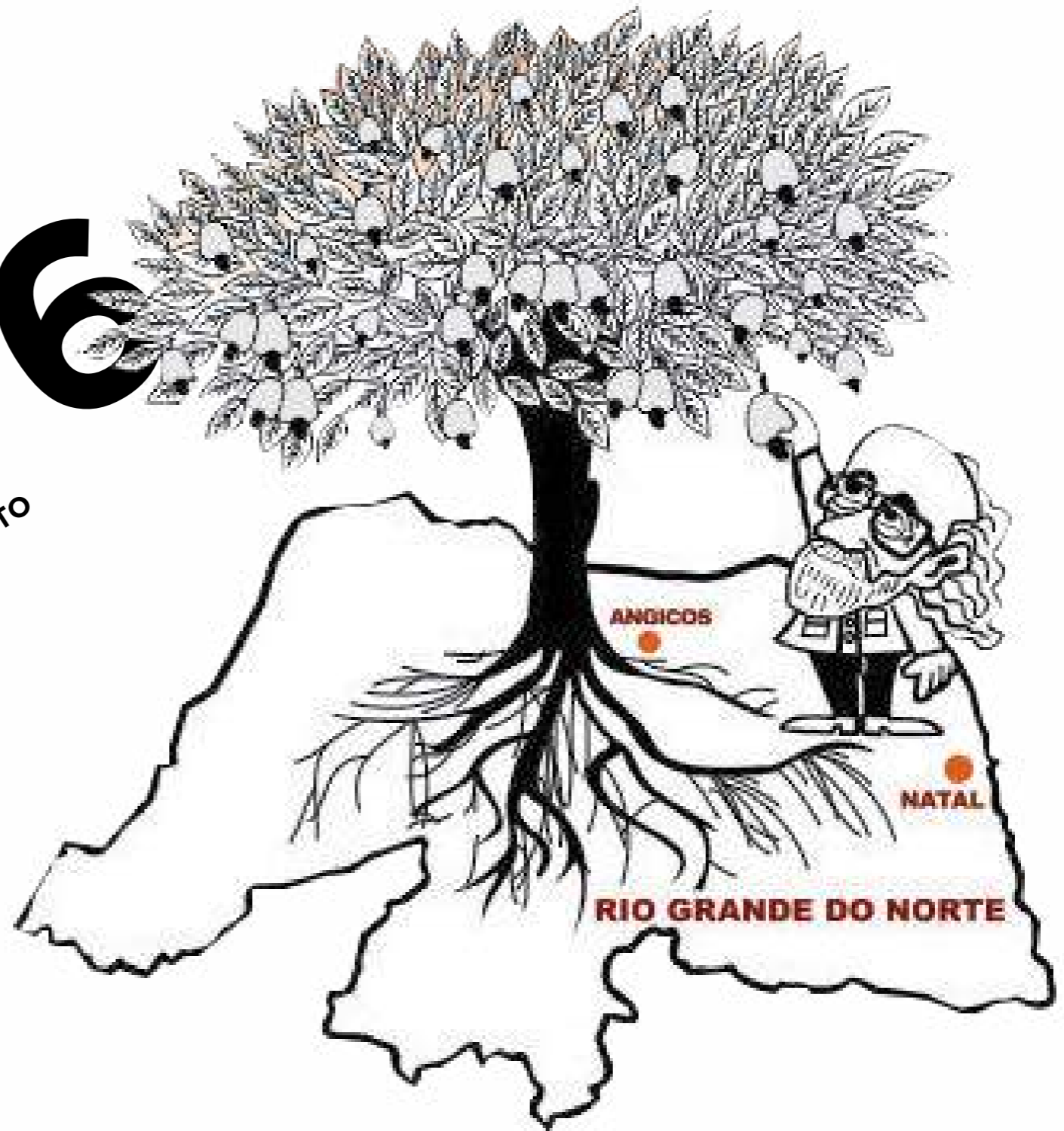
MELLO, Marcos. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre, Ed. Ísis, 2005.

PEREIRA, Vilmar Alves (Org.) ; DORNELES, L.G (Org.) . **Aprendizagens no Contexto do PET Conexões: saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. v. 1. 152 p.

STRECK, Danilo. **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo (II)**. Brasília, Liber Livro Editora, 2010.

EIXO 6

TRABALHO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO



CÍRCULO DE CULTURA EM PAULO FREIRE: INICIANDO UMA DISCUSSÃO

Antônia Vanderlene França de Moura

UFAC - Campus Floresta

e-mail: vanderlene75@gmail.com

Ita Zuleyma Dos Santos Culqui

UFAC - Campus Floresta

yasantos@gmail.com

MaristelaRosso Walker

UTFPR- Câmpus Santa Helena/UFAC - Campus Floresta

maristelawalker@gmail.com

Resumo

A educação brasileira nos últimos anos tem sido palco de debate envolvendo políticas e práticas. Trazemos para esse debate a reflexão de Paulo Freire sobre o Círculo de Cultura. O Círculo de Cultura foi cunhado por Freire em 1960, junto com o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife e consiste basicamente no diálogo, na participação, no respeito ao/à outro/a, no trabalho em grupo como metodologia de ação. Como futuros professores, temos ciência de que o domínio teórico referente aos grandes educadores reflete-se na prática de sala de aula e que somente quando há uma clara compreensão dos fundamentos, da metodologia, das formas de avaliação, ou seja, uma consistente formação teórico-prática sobre os diversos paradigmas educacionais é que podemos optar por aquele com o qual mais nos identificamos e realizar a ação docente. Nesse contexto desenvolvemos a presente pesquisa, cujo objetivo é analisar o entendimento dos licenciandos de Pedagogia da Ufac sobre o pensamento de Paulo Freire, estabelecendo uma correspondência entre o pensamento deste estudioso da educação com o processo formativo dos licenciandos. Realizamos uma pesquisa qualitativa com (03) licenciandos dos respectivos períodos um do 6º e dois do 8º Período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Como procedimento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. As análises foram pautadas em autores como Fleuri (1996); Cardoso (2015); Freire (1982, 1989, 1997, 2010) entre outros. É importante ressaltar que no decorrer dessa pesquisa, constatamos que dois participantes não souberam responder as perguntas sobre vida, obras e métodos de Paulo Freire, essa falta de conhecimento nos mostra que os temas em destaque ainda são tratados de maneira supérflua no curso de Pedagogia na universidade lócus da pesquisa.

Palavras-Chaves: Círculo de Cultura. Pedagogia. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação escolar durante muito tempo ficou a margem de alguns segmentos da sociedade. Ora revestiu-se de privilégio aos nobres, ora para a classe mais abastada, algumas vezes atrelada ao sacerdócio, aos intelectuais e aos filósofos, e tantos outros exemplos que podemos recorrer. Porém, nesse percurso, nos diferentes períodos históricos, a educação escolar formal por meio dos diferentes mecanismos que gerou, permitiu a exclusão de vários segmentos sociais da escolarização e por consequência da própria sociedade, com destaque para os escravos, os trabalhadores, os negros, as mulheres, os indígenas entre outros. Essa exclusão possibilitou o surgimento de vários movimentos da sociedade, de intelectuais e de igrejas gerando a mobilização social que resultou em reformas e conquistas e esta realidade foi se modificando aos poucos. Durante o percurso histórico da humanidade foram se destacando os estudiosos, que no plano político educacional consideramos de liberais que imputavam somente a educação o poder e a salvação para termos uma vida melhor. Porém foi preciso que alguém próximo e advindo das populações de excluídos iniciasse um processo de mudança que denunciava que a educação é parte da engrenagem social e que ela sozinha não muda a sociedade, ela pode contribuir quando mostra ao sujeito seu papel de oprimido por meio da conscientização. Esse educador no Brasil foi Paulo Freire que podemos considerar de progressista.

Paulo Freire, mestre e doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o seu método de alfabetização de adultos e com os Círculos de Cultura propôs uma forma de ensinar diferenciada, onde as carteiras ou pessoas eram colocadas em círculos e os alunos mostravam seus conhecimentos adquiridos com experiências, através da conversação, da leitura de mundo que os professores dialogavam com seus alunos. Paulo Freire mostrou que através de seus próprios conhecimentos interligados a outros sem fugir do contexto de ensinar, o aluno aprendia muito mais rápido. Seu método embora desconhecido em alguns lugares do Brasil é reconhecido internacionalmente. Assim ele se refere aos Círculos de Cultura:

[...] O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia (FREIRE & BETTO, 1985, p.14).

Essa metodologia de trabalho proposta por Freire e que trouxe resultados significativos para a educação de adultos e para a sociedade educacional brasileira em geral, nos instigou a verificar como as ideias desse educador são propaladas nos cursos de formação de professores. Assim, esta pesquisa surgiu como uma exigência da disciplina de Metodologia Científica no Curso de Pedagogia da UFAC CâmpusForesta no município de Cruzeiro do Sul, no extremo oeste da Amazônia Ocidental. Nosso objetivo foi analisar o entendimento dos licenciandos de pedagogia da UFAC sobre o pensamento de Paulo Freire, fazendo uma correspondência entre o pensamento deste estudioso da educação com o processo formativo dos licenciandos principalmente no que se refere ao método criado por este educador.

CÍRCULO DE CULTURA

Como sabemos o Círculo de Cultura é de fundamental importância para o processo educativo, pois é um procedimento, uma estratégia fascinante fundamentado no diálogo, no trabalho coletivo, na troca de saberes e experiências, tornando assim o aprendizado mais significativo.

Freire (1997) propunha não só um método de ensino, mas uma forma de ensinar que estimulasse conhecimentos reais, de suma importância no âmbito escolar, pois o Círculo de Cultura favorece e estimula a expressão de diferentes formas de linguagem, permite expressar diferentes ângulos de pensamento, seja ele cultural ou não, entretanto, tais conhecimentos deveriam estar voltados para a realidade do aluno favorecendo assim sua aprendizagem. A respeito dos Círculos de Cultura Fleuri (1996, p. 39) descreve-os como,

[...] espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes - assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo. Visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

O Círculo de Cultura proposto por Freire contrapõe-se a educação bancária onde a relação professor aluno é hierarquizada, demarcada, cujos espaços destinados ao ensinar e aprender são definidos por professor e aluno respectivamente. Nesse sentido, Fleuri (1996, p. 39) acrescenta ainda que neste círculo,

Não há um professor, mas um animador das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de diálogo. O seu conteúdo aborda conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida.

Nesse contexto o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento, renovando assim sua imagem. Ele orienta o educando, auxilia, é um verdadeiro companheiro, amigo. Os conteúdos trabalhados através desse método são todos sistematizados, voltados para a própria cidadania o que torna o aprendizado mais significativo. O seu conteúdo aborda conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida.

Para Paulo Freire a educação dever ser transformadora e conscientizadora, e como proposta pedagógica propôs que o professor deixasse de ser um mero transmissor e único detentor de conhecimentos, passando a ser um estimulador do conhecimento e saberes do aluno nas rodas de cultura. Cardoso (2015,) diz que esse ensino proposto por Freire é inovador, uma mudança educacional, mais intencional e que o mesmo buscava com esse método a melhora da prática educativa.

A proposta metodológica - Círculo de Cultura - iniciada como uma experiência de alfabetização de adultos, concretizada na década de 60 do século passado, é abordada por Freire como

Uma possibilidade para fazer o pedagógico diferente em sala de aula, propõe uma prática pedagógica revolucionária, em que a diretividade do processo converge para o desvelamento das intencionalidades atribuídas ao saber na problematização de suas finalidades (onde, quando e como são utilizados e satisfazendo a que interesses) por intermédio da ação dialógica permanente (FREIRE, 2007, p. 43).

Como podemos perceber essa proposta pedagógica transformou as salas de aula, visto que proporcionou um fazer pedagógico mais prazeroso, com conteúdos que faziam realmente sentido para formação do homem, pois abordava assuntos da vida e para a vida do cidadão.

O Círculo de Cultura é um dispositivo que gera vínculos com os participantes, não é uma técnica pronta para ser aplicada, embora se observem alguns momentos específicos que buscam, no contexto da pesquisa, organizar, tematizar, problematizar, mobilizar os sujeitos para a ação transformadora e conscientizadora. Ter consciência é marcar presença para construir outras possibilidades de pesquisa em um mundo vertiginoso, cheio de informações e conteúdos que torna cada vez mais complexo o trabalho dos envolvidos. Nessa proposta pedagógica de Paulo Freire, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e único detentor do saber para se tornar um estimulador e catalisador dos saberes das rodas de cultura. O educador tem plena consciência de que

Não existem saberes “eruditos” e “inferiores”, mas saberes diferentes! Pois Chopin e Van Gogh serão igualmente bem vindos, assim como Pífanos de Caruaru ou Mestre Vitalino. Todas as artes devem ser inseridas em nossa formação, sem a comum hierarquização cultural daqueles que detém o poder do saber (FREIRE, 1989, p. 27).

Nesse sentido buscamos na sequência mostrar o caminho que percorremos para atingir nosso objetivo, visto que somos futuros professores e como nossos colegas formandos, temos consciência da necessidade de uma formação sólida, pautada no entendimento dos paradigmas educacionais e a relação destes com a nossa prática em sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida junto à (03) acadêmicos da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta: um aluno do 6º Período e dois alunos do 8º Período do Curso de Pedagogia respectivamente no segundo semestre de 2014. Os acadêmicos possuem idades que variam entre 21 a 28 anos. A pesquisa tem como método a abordagem qualitativa que segundo Botelho e Cruz (2013, p. 54-55) é

[...] uma pesquisa que busca entender um fenômeno específico em profundidade, a mesma trabalha com descrições, comparações, interpretações e etc, que permite investigar valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos.

Neste artigo utilizamos o método monográfico. Esse método foi proposto por Lê Play em 1830 e consiste no estudo de determinado indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada que de acordo com Marconi e Lakatos (2010) é a utilização de um roteiro/questionário previamente elaborado antes da realização da pesquisa. Essa pesquisa reveste-se de importância, uma vez que nos levará a conhecer um pouco sobre o método de Paulo Freire, além de analisar o entendimento dos licenciandos, sobre o Círculo de Cultura proposto por esse grande pensador brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a pesquisa realizada com os alunos, constatamos que dois participantes não souberam responder as perguntas sobre vida, obras e método de Paulo Freire. Essa falta de conhecimento nos mostra que os temas perguntados ainda são um assunto muito escasso em algumas universidades ou utilizado no currículo escolar. Defendemos que conhecer as obras de Paulo Freire é de suma e fundamental importância para quem deseja se tornar um professor, conhecedor do que é um docente democrático, autônomo e descentralizador. Estudar Paulo Freire é imprescindível aos educadores e gestores democráticos e para todos aqueles que vão de alguma forma realizar um trabalho de gestão e organização escolar que coadune com os princípios de autonomia e descentralização, porque ele discute questões de poder e conhecimento com um pensamento distinto, emancipador, por isso é sempre tão inspirador.

Ao questionarmos os participantes sobre quem foi Paulo Freire, dois alunos dos três que foram entrevistados não souberam responder com clareza, somente um deles, argumentou claramente que Paulo Freire foi um teórico da educação, conhecido internacionalmente por seu método de alfabetização e pela forma que o mesmo descrevia a educação na sua época. Podemos ressaltar nesta resposta que Freire propunha uma educação onde o indivíduo pudesse adquirir autonomia, não somente na época onde o aluno era exposto ao conhecimento sem ter qualquer manifestação de ideias, mas sim também nos dias atuais.

A esse respeito Zatti (2007, p.63), afirma que Paulo Freire “propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, no caráter inconcluso do ser humano. O homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação”. Diante disso podemos ver que a pedagogia da

autonomia leva o sujeito a construir seu próprio conhecimento, visto que é através da educação fundamentada na ética e na dignidade que ele alcança seu lugar na sociedade.

Quando os participantes foram indagados sobre quais as obras de Paulo Freire que conheciam, Ambos falaram da obra Pedagogia da Autonomia (1997), no entanto, não conseguiam explicá-la. Isso evidencia um desconhecimento das principais obras do autor, o que nos faz pensar que os participantes mencionaram a obra, mais por conhecê-la de ouvir falar, do que mesmo por tê-la estudado. Observando a produção escrita do autor podemos destacar algumas, como: Educação e Atualidade Brasileira (1959); Alfabetização e Conscientização (1963); Educação como prática da liberdade (1967); Pedagogia do Oprimido, (1970); Extensão ou Comunicação? (1971); Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1976); Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980); Educação e mudança (1981); A importância do ato de ler (1982); Por uma pedagogia da pergunta (1985); Fazer escola conhecendo a vida (1986); Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993); Pedagogia: diálogo e conflito (1995); Medo e ousadia (1996); Pedagogia da autonomia (1997); Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000), entre outros.

Outro tema abordado na entrevista foi a educação bancária, explicado por Paulo Freire. Segundo uma participante que ainda não exerce a docência, educação bancária é aquela onde o aluno é considerado recebedor do conhecimento do professor, onde só quem detém o conhecimento é o educador, o aluno recebe passivamente esse conhecimento sem questionar ou indagar. Os outros entrevistados não souberam/lembravam reafirmando o que dissemos anteriormente sobre as lacunas na formação dos futuros professores.

Quando indagados sobre o que eles sabiam sobre os Círculos de Cultura defendidos por Paulo Freire, novamente dois alunos não souberam responder. A entrevistada do 6º período do Curso de Pedagogia respondeu que para Paulo Freire Círculo de Cultura é todo e qualquer ambiente onde acontece o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que esse espaço é composto por várias pessoas. Cada pessoa detém um tipo de conhecimento e uma cultura própria.

Tanto os Círculos de Cultura como o método de alfabetização de adultos propostos por Freire, tem como centro do processo a relação dialógica que pode ser sistematizada por meio de temas geradores. Segundo Paulo Freire “esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1982, p. 110).

Como podemos observar apenas um dos entrevistados mostrou ter conhecimento sobre as obras e métodos de Paulo Freire. Os demais demonstraram conhecer pouco as obras desse grande mestre na arte de ensinar. Essa triste realidade nos desperta para a grande necessidade de aprofundamento de estudo sobre as obras e métodos de Freire dentro da universidade lócus da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho apresentado constatamos que ainda é escasso o conhecimento dos alunos entrevistados sobre o teórico estudado, suas obras e seus métodos. Ressaltamos que pelo pouco tempo para a elaboração deste artigo não pudemos expandir mais nossa pesquisa, sendo que essa expansão seria de grande valia e utilidade para Universidade, pois observamos, refletimos e analisamos durante a pesquisa que o método e o trabalho desenvolvido por Paulo Freire têm uma importância ímpar quando pensamos sobre uma alfabetização politizada, uma educação conscientizadora e crítica que deveria ser inerente a formação de professores que se voltam a essa realidade como é o Curso de Pedagogia, lócus de nossa pesquisa. Devido ao tempo limitado entre a realização da pesquisa e a escrita desse artigo, não foi possível abranger um número maior de entrevistados, o que possibilitaria maior discussão sobre o assunto exposto. No entanto podemos observar o esforço dos entrevistados em responder as perguntas por meio do conhecimento demonstrado sobre a vida e a obra de Paulo Freire que foram adquiridos na Universidade.

Devemos ressaltar que o objetivo desta pesquisa foi analisar o entendimento dos licenciandos de Pedagogia da UFAC sobre o pensamento de Paulo Freire, estabelecendo uma correspondência entre o pensamento deste estudioso da educação com o processo formativo dos licenciandos. Destacamos a possibilidade de novas pesquisas, futuramente, com um número maior de licenciandos, visto que é um tema de grande relevância e de importância não só para avaliar conhecimentos adquiridos na universidade, mais sim também como fonte de atualização para o currículo escolar.

A pesquisa e os estudos realizados sobre os métodos de Freire nos levam a inferir que os Círculos de Cultura são um espaço privilegiado para o resgate das relações culturais, interculturais, multiculturais e educativas no espaço educacional, visando a eliminação da exclusão que se dá em nossa sociedade também pela educação. A retomada do método e do Círculo de Cultura proposto por Freire, desde que contextualizados para a nossa época, ou seja, ressignificados, pode oferecer estratégia de construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas escolas e em toda a sociedade. Suas contribuições visam o incentivo e o estímulo à utilização e a expressão de diferentes formas de linguagem e representação da realidade, já que a realidade pode ser explicada na perspectiva de diferentes olhares, que se traduzem em práticas vivenciais e contextuais.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Joacy Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2013.

CARDOSO, Ana Paula P. O. **Educação e Inovação**. Disponível em: www.ipv.pt/millennium/pce6-apc.htm. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter** Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1989.

MOTA, Nadine Comaneci Barros. Resenha crítica: **Pedagogia da Autonomia**. Disponível em: http://www.isepnet.com.br/website/fala_professor/artigos/RESENHA_PEDAGOGIA_AUTONOMIA.pdf. Acesso em: 2009.

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SILVA Jeane Vanessa Santos. **Pedagogia do oprimido- resumo**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/resumo-de-039-039-pedagogia-do-oprimido-039-039/40397/>. Acesso em: 2010.

PRÁXIS EDUCATIVA DE LEITURA E DE ESCRITA - POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS FREIRIANAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ERECHIM/RS

Alexandra Ferronato Beatrici
IFRS/Câmpus Sertão
Rio Grande do Sul-Brasil
alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br
Samile Drews
IFFarroupilha/Câmpus Santa Rosa
Rio Grande do Sul - Brasil
samile.drews@iffarroupilha.edu.br

Resumo

O texto refere-se ao projeto desenvolvido com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, localizada no município de Erechim/Rio Grande do Sul/Brasil. O projeto surgiu da necessidade de envolver os educandos no universo da leitura e da escrita e estimular a participação destes nesse processo de aprendizagem. As atividades propostas tiveram como objetivos o ouvir e o contar histórias, desenvolver a linguagem oral e escrita, expressar opiniões e sentimentos nas situações de interação com o grupo, estimular a criatividade e a produção textual. O referencial do educador Paulo Freire possibilitou a contextualização da realidade trabalhada e o desenvolvimento da percepção de mundo, desencadeado pelas atividades de leitura, de diálogo e de reflexão propostas para a turma do segundo ano. A pedagogia da conscientização foi o alicerce, ou seja, o constructo teórico que contribuiu para a consolidação de um projeto pedagógico de estimulação da leitura e escrita em sala de aula articulada aos diversos contextos subjetivos, sociais e culturais presentes na turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Como resultado do trabalho desenvolvido, verificou-se um aumento na frequência da biblioteca, houve melhora no vocabulário, na escrita, na expressão oral das crianças e na criatividade para a elaboração dos textos, também auxiliou na autoestima e na compreensão da importância da leitura e da escrita para a vida.

Palavras Chave: Práticas Pedagógicas. Leitura. Escrita.

Considerações Iniciais

“Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada”
Freire (2001)

O texto apresentado caracteriza-se como um recorte de algumas atividades realizadas dentro do projeto de leitura intitulado ‘Tapete da História’ e busca apresentar a experiência do trabalho desenvolvido com os educandos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em município do estado do Rio Grande do Sul. O projeto foi pensado com o objetivo de envolver as crianças no mundo da leitura e da escrita, pois estes são procedimentos essenciais para/no processo de alfabetização. Desta maneira, o agir pedagógico foi pensado e concretizado como um agir pedagógico criativo, curioso e flexível, pois o espaço/tempo de aprendizagem e de estímulo à leitura e a escrita foram reinventados, oportunizando vivências e situações de trocas, tomadas de decisões, autonomia e cooperação, envolvendo um aprendizado de direitos, deveres e de requisitos necessários à adequada inserção da criança no mundo atual como: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente).

A importância da leitura de mundo, tão discutida pelo educador Paulo Freire, aparece caracterizada no projeto, na possibilidade de problematizar as histórias contadas, através do diálogo com o grupo, não esquecendo de ter como referencial o contexto social e cultural dos educandos. Com isso, novos significados para as histórias foram atribuídos e outras possibilidades de soluções foram incentivadas, tanto através da oralidade como através da produção textual. Essa apropriação e compreensão do ato de ler, de escrever, de reescrevê-lo e transformá-lo através de uma prática pedagógica envolvente concretiza a ideia de que “(...) aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 2001).

Compreende-se que pensar em aprendizagem é também pensar no espaço/tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, ou seja, uma prática fundada nos princípios de uma educação para a cidadania, com vistas ao processo de emancipação dos educandos, que valoriza, especialmente nas crianças, a construção da identidade pessoal e da sociabilidade (BEATRICE, 2013).

O movimento dinâmico do aprender, como aventura criadora, é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização, daí a necessidade de compreender o universo vocabular das crianças, sua linguagem, significação, pois a alfabetização é a criação e recriação da expressão escrita a partir da expressão oral. Desta maneira, a linguagem das crianças ocorre através da leitura subjetiva que possuem, intermediada pelo mundo da literatura, retornando a elas, inseridas no que chamamos de codificações, que são as representações e problematizações referentes a realidade, reforçando a concepção de que o ato de ler implica na percepção crítica, na interpretação e na re-escrita do lido, transformando-se na leitura de mundo.

Assim, quando falamos do processo de leitura e produção textual, especialmente no que se refere às crianças do Ensino Fundamental, no ciclo inicial da alfabetização, a percepção crítica, que envolve a leitura de mundo e que interfere na sua

interpretação e reescrita, acontece através do contar e do ouvir histórias, pois são atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo destes educandos. A interação sociocultural das atividades do projeto possibilitaram o fortalecimento de laços sociais, auxiliaram no desenvolvimento comunicativo devido à provocação da oralidade. O projeto 'O tapete da história' foi pensado e organizado com os objetivos de envolver as crianças e suas famílias no universo da leitura, do diálogo e da partilha.

Entendendo que a aprendizagem deve vislumbrar a sua constituição como espaço/tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, o agir pedagógico da prática desenvolvida com os educandos do segundo ano, foi pensado e concretizado como um agir criativo, curioso e flexível, pois, o espaço de aprendizagem e de estímulo à leitura e produção textual foi reinventado, oportunizando vivências, situações de trocas, tomadas de decisões, autonomia e cooperação, valorizando, nas crianças, a construção da identidade pessoal e da sociabilidade, envolvendo um aprendizado de direitos, deveres e de requisitos necessários à adequada inserção da criança no mundo atual como: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente).

O projeto 'O tapete da história' foi pensado com os objetivos de envolver as crianças e suas famílias no fascinante universo da leitura, oportunizando-lhes um momento diferente, agradável, que as cativasse e instigasse, e de desenvolver através da atividade a produção textual, estimulando a imaginação através da construção de imagens, de cenários, personagens e ações que são apresentadas em cada história.

COMPREENDENDO O PROJETO TAPETE DA HISTÓRIA

“(...) É preciso desacomodar-se, buscar o inédito viável” Paulo Freire

O projeto teve início com as crianças tendo a tarefa de, coletivamente, escolherem livros que iriam acompanhar a turma durante todo o primeiro semestre letivo, sendo utilizado um livro por mês para o desenvolvimento das atividades de leitura, problematização e produção textual. Após a escolha de todos os livros a primeira contação de história foi realizada pela educadora. Cabe destacar que os momentos das atividades do projeto foram espaços e tempos da postura de quem ensina e também de quem aprende. Chamado de círculo da leitura o primeiro momento, ou seja, o momento da contação da história, era o espaço para as problematizações, para as discussões, reflexões e opiniões.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro [...] implica respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua [...] (FREIRE, 2001, p.53).

Assim, o círculo da leitura foi o espaço para o diálogo, constituiu-se como um espaço/tempo pedagógico, onde educadora e educandos se afirmaram como sujeitos historicamente construídos, sujeitos capazes de entender e intervir.

“Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa, estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizado é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra” (FREIRE, 1988, p.26)

A compreensão de que os educandos do segundo ano do Ensino Fundamental são sujeitos ativos, participantes e que estão ávidos por conhecer o mundo letrado, foi a base para instigar a curiosidade, que aconteceu através das histórias contadas e das relações que as crianças estabeleceram com aquilo que escutaram (muitas dessas relações subjetivas). Com isso, reafirmamos o que Freire (1988, p.25) já havia destacado quando dizia que despertar a curiosidade em relação ao contexto do que foi lido é possibilitar a construção do conhecimento, é incentivar a curiosidade que, a princípio, é ingênua, mas, se for trabalhada e bem orientada, poderá tornar-se uma curiosidade epistemológica. Sendo essa curiosidade que moverá os educandos em direção à descoberta de algo novo, de pesquisar, de criar, enfim, de apreender saberes úteis em diversas situações. O grupo foi coordenado, com a postura de quem ensina e também de quem aprende. O círculo da leitura, momento assim chamado pelos educandos e educadora, foi o espaço para o diálogo, e este constituiu-se como um espaço/tempo pedagógico, onde educadora e educandos, (Freire, 1988,p.47), se afirmam como sujeitos historicamente construídos, sujeitos capazes de entender e intervir. Compreender que esse conhecer o mundo, especialmente com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, aconteceu através das histórias que foram contadas e das relações que estas estabeleceram com aquilo que escutaram foi gratificante. Com isso, reafirmamos o que Freire (1988, p.25) já havia destacado, despertar a curiosidade em relação ao contexto do que foi lido é possibilitar a construção do conhecimento, é incentivar a curiosidade que, a princípio, é ingênua, mas, se for trabalhada e bem orientada, poderá tornar-se uma curiosidade epistemológica. E é essa curiosidade que moverá as crianças em direção à descoberta de algo novo, de pesquisar, de criar, enfim, de apreender saberes úteis em diversas situações.

A curiosidade destacada por Freire, foi instigada em outro momento do projeto, através da pintura em tecido do que mais chamou a atenção na história contada. Para isso, cada educando recebeu um pedaço de pano, pincel e tintas, e assim tiveram a possibilidade de concretizar a história através da pintura, que envolveu as crianças de tal maneira, que todas estavam concentradas e entusiasmadas, pois o fato de pintarem em pano e não no papel, como de costume, foi algo novo e envolvente.

A atividade pedagógica de fazer a produção do desenho em tecido possibilitou a observação e a aproximação das crianças para com o objeto de conhecimento desenhado, pois a prática da pintura, em um material nunca antes utilizado, exercitou a curiosidade, convocando a imaginação, a intuição e a importância da razão de concretizar o objeto através da pintura. Posteriormente, as pinturas transformaram-se em um tapete, conforme mostra a Imagem 1.

Com o Tapete da história pronto, novamente foi formado o círculo da leitura e a história recontada, sob um outro olhar, um outro significado. Após a escuta da história, ao lado da educadora os educandos foram problematizando e relacionando

as situações narradas com as situações vividas por elas nos diferentes espaços sociais que ocupam, especialmente o familiar e escolar. Os desenhos pintados no tapete, auxiliaram a problematização e reflexão das falas que foram surgindo. A atividade possibilitou que as crianças pudessem reinventar a história e, assim, como objeto cultural, a contação de história proporcionou a apropriação do conteúdo da mesma.

Imagem 1 - Problematização e reflexão da história



Fonte: Arquivo pessoal

A próxima etapa do projeto foi viabilizar, durante as semanas que se seguiram, que as crianças levassem o tapete para casa, onde a tarefa seria mostrar o trabalho feito pelo coletivo, contar e recriar a história para ou com a família. Também foi solicitado que a família respondesse a pergunta referente à história, essa pergunta foi feita pelos educandos no círculo da leitura antes do tapete sair da sala de aula. Quando o tapete retornava a resposta de cada família era lida e comentada e com isso novas conversas, pensamentos e diálogos eram desencadeados e conseqüentemente novas histórias criadas, muitas demonstrando um cenário real e concreto. A utilização do relato oral da atividade desenvolvida na família, elucidou assim a leitura do mundo da família evidenciada através da história levada pela criança (Freire,1988), caracterizada aqui, pela atividade de descobrir uma história, seu significado e de perceber que a criança está apropriando-se de todo o significado e importância da leitura e conseqüentemente da escrita. Parafraseando Freire, vislumbrou-se que aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar sempre, requerendo abertura ao risco e à aventura do espírito.

A leitura ou a contação oral da história realizada em casa, ao redor ou sobre o tapete, em um momento diferente, refletiu todo um contexto de vivências familiares e experiências que vão muito além de simplesmente encaminhar um livro para ser lido. Foi atribuído um significado, conseqüentemente sentido e assim a aprendizagem foi sendo concretizada. Freire (1988, p.31), destaca que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler veio se dando na sua experiência existencial.

Após a passagem do ‘tapete da história’ pela casa de todos os educandos do segundo ano, foi chegada a hora da inserção e utilização do instrumento da escrita. Para isso foram formados grupos onde os educandos iniciaram o processo de escrita coletiva das histórias, sempre tendo como base o diálogo e a tomada de decisão da maioria do grupo. Conforme aparece na Imagem 2.

Imagem 2 - Elaboração coletiva de novas histórias



Fonte: Arquivo pessoal

Dessa maneira, utilizaram-se os significados atribuídos as histórias contadas e discutidas no âmbito escolar e familiar, também foram criadas outras produções textuais possibilitadas pelas atividades desenvolvidas com o projeto. Esse movimento dinâmico foi também um dos aspectos centrais do processo de alfabetização que foi desenvolvido através do universo vocabular das crianças, valorizando a sua linguagem, carregada da significação e de experiência sócio cultural. Os educandos foram motivados à lerem oralmente os textos criados, realizaram a reescrita dos mesmos, com base no processo de autocorreção, modificaram o que acharam necessário para que as histórias ficassem mais emocionantes. Esse movimento possibilitou que retornassem às produções escritas a fim de melhorá-las cada vez mais, reforçando assim, a aprendizagem como ato reflexivo, evidenciando o erro como elemento importante na reconstrução do processo de escrita e também da alfabetização.

Com a conclusão da escrita das histórias, buscou-se parceria com uma gráfica na cidade e estas foram impressas como livro. - Imagem 3- A divulgação aconteceu na feira do livro da cidade onde os educandos fizeram uma sessão de autógrafos para os familiares e para a comunidade escolar.

Imagem 3 - As histórias viraram livros



Fonte: Arquivo pessoal

COMPREENDENDO O AGIR PEDAGÓGICO

“O ato de ler é um processo de interação de natureza social, não individual” Paulo Freire

A vivência dos educandos do segundo ano do Ensino Fundamental foi uma realidade que pode contribuir para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo, transformando-o. Requer a compreensão do processo de alfabetização pelo educador, onde este possa permitir emergir a imagem da criança tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural e historicamente determinada, ou seja, a criança entendida enquanto sujeito historicamente construído, mas não concluído. Concordando com Gimeno-Sacristan (2008) que afirma que formar estudantes leitores tem se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a leitura é fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais; as atividades propostas no projeto, foram muito além da simples decodificação dos códigos linguísticos de um texto literário ou de elementos escritos da língua materna. Foram expressão de uma forma de uso da linguagem, que sofre transformações no decorrer da história e que marca o indivíduo configurando suas relações sociais. Larrosa (2002) contribui

também para essa reflexão afirmando que, pensar na leitura é pensar como algo que nos forma, (nos transforma e nos deforma), ou seja, algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. Assim, olhar para a leitura é compreendê-la como instrumento/processo formativo imprescindível para o ser humano. Porém, para que tal ocorra é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e o leitor, de modo que possa acontecer, nessa relação, mudanças em sua subjetividade.

A contação de história, dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na hora do conto, possibilita o (re) aprender a escutar, pois no momento em que o educador conta a história, cria uma conexão entre o texto e o ouvinte, onde este precisa colocar-se com a disposição da escuta. Contar histórias então, além de incentivar a escuta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o re-encontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a performance da fala do educador. Abramovich (2004 p. 26) posiciona-se em relação à leitura que acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao ouvinte sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Sendo assim, ao contar histórias o educador conduz os educandos, a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a ver com os olhos da imaginação.

Sob essa perspectiva, o modo como o educador conduz sua narrativa pode levar o educando a perceber que muitas das histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura. Mas, não basta o educador pegar o livro e ler de qualquer maneira, ele precisa, ao abrir o livro, adequar sua linguagem corporal e entonação de voz as emoções da história. A linguagem corporal assume um papel importante na transposição do texto impresso para a narração oral, pois os gestos devem ser verdadeiros, ou seja, resultar de emoções de fato vivenciadas. Gestos comedidos, controlados, geram cansaço e incredibilidade no ouvinte perante aquilo que está sendo narrado. A integração entre o texto narrado e a expressão corporal permite ao educador um resultado satisfatório em sua atuação. Cada gesto, cada palavra carrega em si e em seu conjunto a narrativa que pretende transmitir, imprimindo, assim, ao ato de contar, sentido e direção. Já a voz, por sua vez, tem uma função elocutória e, durante uma contação deve ser modulada de acordo com o que está sendo narrado.

Segundo Silva (2006), é preciso que o educador compreenda o âmbito de sua ação e, ao mesmo tempo, possa subsidiar teoricamente o contar histórias, o promover a leitura e a literatura na escola, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois ainda hoje, verifica-se em instituições escolares a leitura restrita ao seu uso utilitário, com o intuito principal de aquisição e ampliação de informações importantes para os conteúdos curriculares, utilizada, muitas vezes, como fonte que alicerce as boas maneiras e a transmissão de valores. A maneira como o educador faz a contação de história e a sua concepção de leitura influenciam o modo como os educandos percebem e sentem a leitura. Estes vão construindo seu conceito de leitura a partir das práticas exercidas no seu convívio social. Chartier (2001), afirma que as práticas de leituras desempenhadas em um espaço intersubjetivo propiciam o compartilhamento de significados, atitudes e comportamentos, e a escola, sendo este espaço intersubjetivo, deve assegurar estas práticas de leitura. Consideradas como um desencadeador de debates sobre diversos assuntos do mundo, tanto do mundo simbólico quanto do mundo real da criança, as histórias promovem confronto e contraposição de saberes pelo compartilhamento de significados construídos no pensamento da criança através de diferentes vivências e possibilitam perspectivas mais amplas que vão além da mera decodificação de palavras.

Espera-se que os educandos do ciclo inicial da alfabetização terminem essa etapa da escolarização, já sabendo ler e escrever, por isso a importância de situar o texto dentro da obra de que ele é parte e também falar sobre quem escreveu, quando o escreveu, deixar que manuseiem a obra livremente e façam perguntas, ler a capa, a contracapa, chamar atenção para a editora, o ano de edição. É importante fazer perguntas sobre a história antes da leitura, perguntas a partir do título, das imagens que podem ser visualizadas. A proposição de perguntas orienta o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto. Perguntar, por exemplo: “Sobre o que você acha que o texto vai tratar?”, “O que faz você pensar que esse será o assunto do texto?” auxiliam na aprendizagem da leitura e posteriormente da escrita.

Quando foram trabalhadas as atividades de produção textual com os educandos no projeto, partiu-se da concepção de que para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer e receber ajuda de quem já sabe escrever. É preciso que, tão logo o educando chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente, estimular a escrita. A proposta utilizada de produzir os textos em pequenos grupos foi uma estratégia didática bastante produtiva. Nessa situação, o educador tem um papel decisivo, tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada educando, além de oferecer o auxílio que se fizer necessário durante a atividade.

A escrita é reafirmada pela mesma função e intenção social que a leitura, por isso, especialmente com crianças no segundo ano do Ensino Fundamental, a necessidade de explorar nos textos, aqui os literários, o uso de repetições de uma mesma palavra que podem destacar efeitos de sentido; fazer perguntas que os levem a perceber por que algumas palavras são repetidas; explorar textos em que as palavras são escritas de propósito com violação da ortografia para gerar algum efeito de sentido; perceber efeitos da variação linguística é fundamental. Cabe destacar que ao explorar a variação linguística na sala de aula, o educador estará levando a criança a perceber que a língua não é uma só, não é usada sempre da mesma maneira em qualquer situação de comunicação. As regras linguísticas variam dependendo das situações de uso. Atividades como: comparar textos orais com textos escritos, identificar as diferenças e semelhanças entre eles; gravar situações de fala e pedir que transformem o texto falado em texto escrito, leva o educando a perceber as mudanças que o texto deve ter para se adequar a uma ou outra modalidade textual; comparar textos que apresentam diferentes locutores como criança e adulto; distinguir marcas que evidenciam os vários dialetos; ressaltar as formas coloquiais e formais de uso da língua; identificar com que intenções marcas de variante regionais são utilizadas nos textos, auxiliam o processo de alfabetização.

A plena inserção no mundo da escrita segundo Soares (1998), envolve pelo menos três dimensões que se articulam e complementam: uma dimensão linguística (a conversão da oralidade em escrita); uma dimensão cognitiva (as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido); e uma dimensão sociocultural (a adequação das atividades de escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas). Portanto, para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia a dia, o caminho foi construir alternativas de aprendizagens alfabetizadoras que viabilizassem comportamentos de leitura e de escrita, ou seja, levassem o educando a participar de forma eficiente de atividades contextualizadas com a realidade social envolvendo a leitura e a escrita.

Considerações Finais

Na relação dialógica estabelecida com os educandos através do projeto Tapete da História, a ideia do inédito viável, tão defendida por Freire, fez-se o tempo todo presente, caracterizada como aquela briga que vale a pena ser brigada, pela não desistência da possibilidade de viabilizar atividades diferentes, envolventes, que vão além dos livros didáticos e da concepção bancária presente ainda hoje em muitos professores alfabetizadores. Buscou-se a possibilidade de felicidade, de liberdade e de conhecimentos a serem partilhados. Acreditou-se na possibilidade do diálogo como capacidade de respeito ao outro e o outro como fonte de conhecimento e de amorosidade.

A possibilidade de conferir ao segundo ano do Ensino Fundamental, uma dimensão problematizadora da prática de leitura e escrita, significou o afastamento do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega aos educandos a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Contrariamente, uma educação libertadora, Freire (2001), pode proporcionar um trabalho educativo com crianças, fundamentado na curiosidade e criatividade que, estimulando a reflexão e a ação verdadeira dos educandos sobre suas próprias realidades, poderá ajudá-los a responder à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança** (8.ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIMENO-SACRISTAN, J. **A educação que ainda é possível. Ensaios sobre a cultura para a educação**. Portoed, 2008. p. 85-109.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

SILVA, J. R. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. In: BARROS, M.H.T.C.; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006. p. 89-106.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. MG. Autêntica, 1998.

PAULO FREIRE: EDUCAR PARA LIBERTAR

Ana Cátia Firmino de Souza
Universidade Federal do Acre/UFAC-Campus Floresta/Acre/Brasil
annacatiaczs_@hotmail.com

Raimundo Nonato de Lima Silva
Universidade Federal do Acre/UFAC- Campus Floresta/Acre/Brasil
nadson65@gmail.com

Maristela Rosso Walker
UTFPR- Câmpus Santa Helena/PR-UFAC-Campus Floresta/Acre/Brasil
maristelawalker@gmail.com

RESUMO

A sociedade evoluiu, significativamente, nos últimos anos, mas essa evolução não aconteceu com a mesma intensidade em todos os setores sociais. A título de exemplo podemos destacar os métodos educacionais que estão de certa forma defasados, enraizados em concepções conflitantes com o mundo contemporâneo e em abordagens pedagógicas que nos remetem a década de oitenta do século passado as mais recentes, e, demonstram um grande abismo existente entre a teoria e a prática. Nesse contexto, desenvolvemos a presente pesquisa com seis licenciandos, formandos do Curso de Pedagogia da UFAC-Câmpus Floresta de Cruzeiro do Sul, com o objetivo de analisar o entendimento dos mesmos sobre as ideias e obras de Paulo Freire, estabelecendo uma correspondência entre o pensamento deste estudioso e a educação com o processo formativo destes. Utilizamos a abordagem qualitativa como metodologia e como técnica de coleta de dados realizamos a entrevista semiestruturada. As análises foram pautadas em autores como Freire (1967; 1979; 1980; 1985; 1994; 2001; 2002); Costa (2011); Moreira e Caleffe (2008). Concluimos que os discentes têm conhecimento da pedagogia/teoria freiriana, porém evidenciam dificuldade para inseri-la em sua prática educacional, fato este que se deve às conflitantes abordagens pedagógicas que permeiam as práticas pedagógicas e docentes atuais, que não incorporam uma única tendência pedagógica na sua atuação docente, mas sim uma hibridização de paradigmas e práticas, desconsiderando a teoria, redundando em uma prática do “seguir o que já vem sendo feito” por ser mais prático e cômodo.

Palavras chave: Pedagogia. Formação Docente. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Concebemos a formação docente como uma composição processual, seja em caráter de formação inicial ou contínua, que integra princípios epistemológicos, metodológicos, curriculares, leis, normas, diretrizes, valores, amalgamados num campo de elaboração simbólica de sujeitos individuais e coletivos. Essa concepção foi constituída ao longo de nossa formação e vivências, inebriada pelas teorias de grandes mestres da educação, dentre eles podemos destacar Paulo Freire, um dos nomes mais célebres da história da pedagogia mundial, cuja prática didática consiste na crença de que o educando apreende o objeto a partir do uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição a denominada educação bancária e alienante.

Nesse contexto, a produção desse artigo surgiu a partir de uma exigência da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico com o objetivo de analisar o entendimento dos licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta sobre o pensamento de Paulo Freire, estabelecendo uma correspondência entre o pensamento deste estudioso da educação com o processo formativo dos formandos.

O presente artigo é resultado também de uma pesquisa Bibliográfica sobre Paulo Freire e uma pesquisa de campo junto aos alunos do 8º período do curso de Pedagogia da instituição acima citada.

EDUCAR PARA LIBERTAR

Paulo Freire um homem apaixonado pela educação e pela população brasileira, provocou amplos debates e grandes avanços no ideário pedagógico brasileiro e mundial, visto que suas ideias e método influenciam a educação contemporânea tanto em ambientes educativos formais ou informais. Sua principal reivindicação era uma educação que libertasse o homem das amarras da opressão social, visando à emancipação através da alfabetização. Influenciou não só a educação brasileira como ficou reconhecido internacionalmente por seu método de ensino que consistia nos Círculos de Cultura, descritos pelo autor da seguinte forma:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 102-103).

Dessa forma, acreditava em uma educação libertadora na qual o homem poderia emancipar-se política e socialmente. Começamos a perceber, desde já, algumas categorias fundamentais do pensamento de Paulo Freire que são características dos Círculos de Cultura, ou seja, o diálogo, a participação, o respeito ao/à outro/à, o trabalho em grupo. Com a passagem de Freire pelo SESI e também por sua experiência docente de cerca de dez anos junto à Universidade do Recife, e com a sua

participação como coordenador do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1960, pelo prefeito eleito da cidade do Recife, Miguel Arrais, nascia o Método Paulo Freire e os chamados Círculos de Cultura. É oportuno esclarecer que no Capítulo 4 do livro Educação como prática da liberdade (Freire, 1983), intitulado “Educação e Conscientização”, Paulo Freire fala do lançamento do Círculo de Cultura, conforme utilizaremos a seguir neste próprio texto, bem como apresenta as etapas do seu conhecido método de alfabetização de adultos. Além disso, no mesmo livro, apresenta em apêndice “as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura”, acompanhadas de alguns comentários.

Em outros momentos Freire explicita como se organizavam os Círculos de Cultura assim se referindo:

(...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber (FREIRE & BETTO, 1985, p. 14-15)

Trata-se, portanto, de um homem bem à frente de seu tempo que influenciou e influencia a educação contemporânea. Seu movimento começou no ano de 1962 no nordeste – o movimento da educação popular – foi uma das muitas formas de mobilização popular no Brasil cujos resultados obtidos encheram os olhos dos políticos da época, visto que trezentos (300) trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. E assim a experiência ampliou-se:

Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos.) (FREIRE, 1979, p.11)

Com seus novos conceitos acerca da educação, Paulo Freire revolucionou de forma simples o ensino no país, seu principal objetivo era auxiliar as massas populares nas reivindicações de direitos e melhorias sociais. Um apaixonado pela educação não via outro caminho para emancipação das massas se não através da educação. Isso pode ser ilustrado na seguinte fala:

[...] Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em suas práxis e reconhecendo nela que é necessário o lutar para consegui-la. E esta luta por acaso da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto a falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta amor ainda nos casos em que se reveste de falta de generosidade (FREIRE, 1980, p.57).

Para Paulo Freire o homem em sua ignorância sofria a opressão e a marginalização, cabendo a ele próprio buscar sua libertação através da educação e de seu trabalho. Por isso faz necessário ressaltar seu grande empenho no desenvolvimento e na criação do ensino para adultos, sendo um dos maiores educadores do país que via na práxis social sua maior inspiração, em sua concepção o homem aprenderia a ler através de suas ocupações e situações cotidianas. Os professores deveriam conhecer a realidade dos alunos e utilizá-las da melhor forma possível para auxiliar na assimilação de conhecimento pelo mesmo. Com isso, “Os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico - ao desvelar suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com o qual existem” (FREIRE, 1980, p. 89).

Nesta perspectiva ele acreditava numa pedagogia crítica da realidade, através da alfabetização o homem se tornaria um cidadão com vontade própria, crítico, autônomo. Temos então o que ele chama de conscientização não apenas alfabetizando, mas através da alfabetização o homem se tornaria verdadeiramente um cidadão capaz de compreender e questionar o que ocorre a sua volta procurando mudar sua realidade. Nas palavras do autor, a autoinserção do sujeito “[...] na realidade, ou melhor sua conscientização, faz com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável” (FREIRE, 1980, p.89)

Freire traz em suas obras outro ponto importante, a formação docente, que ele designa como sendo um processo contínuo e nesse processo, o professor adquire saberes que definem como sendo o educador, um ser reflexivo da prática educativo-crítica, essa prática interfere na atuação profissional e no resultado dela o professor tornasse sujeito pensante e atuante que influencia a ato educacional e por ele é influenciado. Percebemos isso quando ele fala:

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem duas se explicam à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE ,1996,P.12)

Nesse contexto critica incessantemente a educação bancária na qual acredita que a mesma aprisiona e limita a mente dos educandos a meros receptores de conhecimentos, e ao educador a função de ditador do conhecimento, defende a posição de educandos e educadores necessitam estar dotados de atitudes críticas e não se deixe dominar pela apatia de seres aprisionados pelo autoritarismo, medo de errar e acima de tudo a acomodação de receber tudo pronto e acabado. vemos isso no seguinte pensamento:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 1996, p.13)

Assim reivindica uma formação docente dotada de educadores e formadores instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes não só na teoria, mas, que evidenciem também esses saberes na sua árdua prática profissional.

Este brevíssimo passeio pelo pensamento de Paulo Freire nos impulsiona a nos debruçarmos um pouco mais sobre suas reflexões e suas práticas com intuito de estabelecermos uma relação entre eles e a realidade educacional brasileira, sobretudo sobre a formação docente. Estabelecer essa relação é importante para refletirmos um pouco sobre a formação dos profissionais da educação e averiguarmos quais as relações que os futuros professores, licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, creditam ao pensamento deste educador e sua real inserção na prática docente.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada com seis licenciandos do 8º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul/Acre, com idade entre 21 e 27 anos. A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa. A mesma foi realizada tendo como método procedimental o método monográfico que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 90) “[...] consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades com a finalidade de obter generalizações”.

Os dados coletados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada explicada como sendo aquela que

[...] se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma

maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169).

Firma-se, portanto, nesse tipo de entrevista, uma compreensão de que o pesquisador tem certo controle sobre a conversação podendo se apropriar da argumentação. Isso possibilita estender os questionamentos caso as repostas não atendam à essência do assunto em questão. Ao participante da pesquisa, por sua vez, se permite determinada liberdade por ser um diálogo em que cada um exerce seu papel em conformidade com a função que possui.

O universo de entrevistados foi por amostragem visto que a atividade proposta pela professora na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico foi dividir a turma em duplas para a construção de um projeto de pesquisa que pudesse ser concretizado no próprio espaço da Universidade. Assim, como só há uma turma de formandos não haveria alunos suficientes para todos entrevistarem.

Após a coleta nos munimos de arcabouço teórico basicamente sobre o pensamento de Paulo Freire, justificando nossa opção por ser ele um educador brasileiro cuja práxis educativa buscou a conscientização e a libertação dos oprimidos.

Após esse esclarecimento do procedimento metodológico adotado, apresentamos a seguir os resultados que nos foram possíveis alcançar em nossa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da entrevista realizada junto aos licenciandos do 8º período do Curso de licenciatura em Pedagogia, podemos afirmar que o tão propalado distanciamento entre a teoria e prática docente permanece, pois os entrevistados demonstraram que dominam os conhecimentos teóricos que tratam de uma perspectiva de ensino “antena” com as mudanças sociais; além disso, observamos que os participantes da pesquisa conhecem obras extraordinárias que norteiam a prática pedagógica, dentre elas podemos citar os trabalhos de Paulo Freire, que trazem em seu bojo uma excelente reflexão para pensarmos uma educação comprometida com as chamadas minorias. No entanto, no discurso, evidenciam dificuldade em inserir esses conhecimentos em suas práticas na sala de aula.

Quando questionados sobre quais obras de Paulo Freire conheciam, responderam que já haviam lido a “Pedagogia da Autonomia”, “Professora Sim Tia Não”, “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia da Esperança”. Na conversa, percebemos que os licenciandos, não só, ouviram falar das obras de Freire, como também, as conheciam, pois eles expuseram a essência do pensamento do autor das obras referidas acima, fazendo um paralelo com a educação atual observada por eles nos estágios supervisionados, indicando os pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula à luz da teoria freiriana.

Isso nos leva a uma reflexão sobre a teoria e a prática docente, dois termos que deveriam estar atrelados. No entanto percebemos um abismo entre ambas, visto que a cada ano saem das Universidades um número significativo de novos profissionais

da educação, que por sua vez ingressam na carreira docente. Esses novos professores no exercício da profissão acabam se rendendo aos métodos usuais e “tradicionais”, defendendo-os como ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido: “Tendo em vista uma sociedade cada vez mais centrada na produção e ampliação de conhecimento, torna-se evidente a necessidade primeira de que os professores nela atuantes estejam atualizados e sintam-se competentes para o desempenho de suas funções” (COSTA, 2011, p. 93).

A dificuldade em implantar o que a autora acima defende, se deve, em parte, porque as concepções de ensino e aprendizagem estão desconectadas de sua essência e não são compreendidas para serem traduzidas no fazer docente. Assim, os licenciandos participantes dessa pesquisa afirmam que o acesso à teoria freiriana os fazem pensar em uma prática comprometida, porém quando estão na sala de aula, sentem dificuldade em implantar e defender isso. Acabam optando pelo o que consideram mais fácil: a pedagogia da “imitação do que estão fazendo nas escolas”, na sua grande maioria sem nenhuma pedagogia específica, mas sim um emaranhado de ações desconexas de teoria. É como se o entendimento que eles têm fosse superficial. Por isso, acreditamos que não basta ter acesso a teoria, pois “[...] além de estar aberto à inovação é preciso estar disposto a criar e experimentar novas formas de ensinar e aprender” (COSTA, 2011, p. 94).

Tudo isso nos leva a fazermos uma reflexão sobre essa dualidade explícita entre teoria e prática pedagógica e os elementos que contribuem com essa realidade, pois não é aceitável, nos dias atuais, conhecermos as grandes teorias pedagógicas e acabarmos reproduzindo uma didática ultrapassada e ineficaz para a atualidade.

Quando perguntado aos licenciandos sobre educação bancária e Círculo de Cultura eles responderam que a educação bancária era um modelo de educação tradicional, onde o professor era o detentor do conhecimento e que esse conhecimento era depositado no aluno que o recebia passivamente e tinha a obrigação de armazená-lo, um processo de ensino que ocorria sem o diálogo. Nas palavras de Paulo Freire:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, à volta por cima e superar autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2002, p.13)

A respeito do Círculo de Cultura os acadêmicos o definiram como um processo que possibilita a interação entre pessoas ou grupos de pessoas que têm a intenção de se dedicar ao trabalho didático-pedagógico e as manifestações culturais, onde elas aprendem e ensinam uns aos outros, dentro ou fora da sala de aula. Com esse conceito expresso pelos formandos de Pedagogia da UFAC, pode-se inferir que há compreensão do que seja o Círculo de Cultura, pois Freire em sua obra “Cartas a Cristina” ele explicita e amplia o conceito dos Círculos de Cultura ao descrever que:

[...] eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

A produção de conhecimento dá-se tanto por quem ensina quanto por quem aprende, pois modifica a forma de existência humana. É na troca, na partilha, no debate, no diálogo como proposto por Freire que nos humanizamos e partilhamos cultura. Nesse sentido Paulo Freire afirma que:

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. Distingue o ontem do hoje (FREIRE, 2001, p.10).

Diante disso percebemos a importância da formação docente, levando em consideração que o processo de ensino se dá a partir da interação entre professor e aluno, onde a aprendizagem é recíproca e a interação social é uma ferramenta eficaz nesse processo. E que as metodologias educacionais se constituem a partir da dialética de opiniões das pessoas ou grupos que se dedicam aos assuntos educacionais.

Considerações Finais

Devido ao tempo e ao número limitado de participantes da nossa pesquisa não podemos correr o risco de afirmar que todos os licenciandos dominam a teoria freiriana bem como as demais teorias educacionais produzidas ao longo da história, que busca novas alternativas e novos caminhos para educação. Queremos destacar a necessidade e a possibilidade de novas pesquisas que visem abranger um número maior de acadêmicos não só do curso de Pedagogia, mas também de outras licenciaturas e quiçá envolver os professores atuantes nas redes de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre.

Com tudo, a partir da pesquisa realizada com seis licenciandos do 8º período em pedagogia somada as observações das atividades desenvolvidas em sala de aula por professores da educação básica, chegamos à conclusão de que se faz necessário a elaboração de uma proposta acadêmica que vise eliminar o distanciamento entre teoria e práticas docentes, uma vez que, a educação não acompanhou a evolução que ocorreu em outros setores sociais.

É importante ressaltar que se trata de criar um mecanismo que seja capaz de atrelar teoria e prática pedagógica, pois como sabemos os licenciandos e os profissionais da educação conhecem, muito bem, as obras de autores consagrados que tratam de assuntos educacionais, em especial Paulo Freire. Todavia, esse problema só será resolvido com o empenho de todos, e também a partir de uma formação docente de qualidade voltada para a formação de cidadãos críticos capazes de mudar a realidade

social a partir de uma educação moldada na categoria conscientização como proposta por Freire.

Essa categoria leva os homens a compreenderem que são incompletos, inacabados. “O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE, 1979, p. 42), assim a educação deve ser refeita pela práxis, deve ser problematizadora, “ que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro pré-determinado”(FREIRE, 1979, p. 42) mas sim enraizada num presente dinâmico que pode vir a ser uma educação revolucionária.

Por ser uma educação crítica, a educação problematizadora, diz Freire, “ela é profética - e, como tal, portadora de esperança” (FREIRE, 1979, p. 42). Nossa esperança é que os educadores são homens e mulheres que se superam, “que vão para frente e olham o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal” (idem, p. 42) e, portanto podem construir um futuro e um mundo com mais sabedoria, conscientes de suas limitações, aprendendo com os erros do passado, encontrando alternativas para o presente e para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Educação Inclusiva**: uma reflexão sobre representações sociais e formação docente. 2 ed. São Paulo: SP: Editora Sucesso, 2011.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. SILVA, Kátia de Mello. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. SILVA, Kátia de Mello. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150p.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

LAKATOS, Eva M^a; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

AS TRAVESTIS, O NÃO USO DO NOME SOCIAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA.

Antonia Nathalia Duarte de Moraes
UFRN, Natal/RN-Brasil
(nathaliaduartem@hotmail.com)

Geórgia Sibeles Nogueira da Silva
UFRN-RENASF, Natal/RN-Brasil
(gsibeles@uol.com.br)

RESUMO

Dentre os desviantes de um ideal heteronormativo, as travestis são as que mais sofrem discriminações. Essas discriminações, muitas vezes, são reproduzidas nos serviços de saúde, o que faz com que muitas travestis só procurem assistência em último caso. Dentre os desviantes de um ideal heteronormativo, as travestis são as que mais sofrem agressões. Devido a estas constatações, foi desenvolvida uma dissertação que se propôs a dialogar sobre a vivência travesti na busca por saúde dentro do contexto da atenção primária em Natal-RN (2013-2014). Neste trabalho, que se constitui em um recorte da referida dissertação, buscamos discutir a discriminação enfrentada pelas travestis devido ao não uso do seu nome social no espaço da atenção primária em saúde e as pistas para a mudança desse cenário. Os sujeitos desta pesquisa foram travestis da cidade de Natal, num total de sete participantes. Utilizamos como instrumento tecno-metodológico a entrevista em profundidade. Para análise interpretativa das narrativas recorreremos à Hermenêutica-Dialética. A partir do diálogo com as narrativas vimos que o conhecimento dos próprios direitos se mostra como uma poderosa ferramenta no acesso à saúde das travestis e no enfrentamento das discriminações enfrentadas no dia a dia. Faz-se urgente um trabalho efetivo na formação dos profissionais de saúde para um atendimento digno e igualitário as travestis, bem como um trabalho educativo com a população travesti, para que essas possam se conscientizar dos seus direitos. Nesse sentido, a Educação Popular, por meios de seus princípios libertadores, aliando dialogicidade, autonomia, e afetividade, mostra-se como estratégia imprescindível para o alcance de um cuidado humanizado à saúde das travestis, capaz de ser inclusivo, digno e integral. Por fim, espera-se que a pesquisa possa contribuir com o campo do conhecimento acerca do saber-fazer na assistência às travestis, dentro e fora da academia.

Palavras-chave: travestis; discriminação, conhecimento.

Introdução/Metodologia

As travestis são pessoas que nasceram com a genitália masculina, mas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, que desejam e se apropriam de indumentárias e adereços de sua estética, realizam com frequência a transformação de seus corpos através da ingestão de hormônios e/ou da aplicação de silicone industrial, assim como pelas cirurgias de correção estética e de próteses. Devido a buscar uma identidade que não lhes é imposta culturalmente pela genitália que lhes acompanham, tornam-se uma parcela da população estigmatizada, que sofre preconceitos. (PERES, 2008)

Têm-se constatado que os serviços de saúde, em vez de serem locais de acolhimento e proteção, vem se apresentando como locais que mantêm e reproduzem as desigualdades e preconceitos da sociedade. A discriminação em alguns locais é bem perceptível, o que faz com que as travestis só busquem assistência médica em último caso, passando muito tempo com os sintomas e sem querer procurar ajuda pela forma como são tratadas nos centros de saúde. Dentre os desviantes de um ideal heteronormativo, as travestis são as que mais sofrem agressões e discriminações (Muller & Knauth, 2008).

Muitas travestis, por sofrerem discriminações nas unidades de saúde, acabam não usufruindo dos serviços disponibilizados na atenção primária, por só procurarem o atendimento em casos de urgência, indo diretamente para os hospitais. Esse fator é um prejuízo para elas e para todo o sistema de saúde, na medida em que muitos problemas poderiam ser resolvidos, até preventivamente, na própria unidade básica de saúde.

Devido a estas constatações, foi desenvolvida uma dissertação que se propôs a dialogar sobre a vivência travesti na busca por saúde dentro do contexto da atenção primária em Natal-RN (2013-2014), pesquisa essa que serve como base para a construção deste texto.

No âmbito deste trabalho, ao fazermos um recorte da referida dissertação, nos debruçaremos sobre a discriminação enfrentadas pelas travestis devido ao não uso do seu nome social no espaço da atenção primária em saúde e a estratégia do conhecimento como poderosa arma de combate a essas atitudes.

Em função do objeto desse estudo, a abordagem que se fez mais adequada foi a pesquisa qualitativa. O caminho teórico - metodológico escolhido é a Hermenêutica Gadameriana aliada aos princípios dialéticos.

É no contexto homem-mundo que a compreensão se torna possível, ou seja, no âmbito deste estudo podemos dizer que a travesti e a sua relação com a saúde podem ser compreendidas a partir do sentido que emitem em sua mundaneidade, O desvelamento traz à luz aquilo que se oculta naquilo que se mostra (LUCENA, 2011).

É importante registrar que Gadamer (2002) se aproxima da dialética quando assegura que a compreensão só é possível pelo estranhamento, pois a necessidade de entendimento nasce do fracasso da transparência da linguagem e da própria incompletude e finitude humanas.

Em que medida a condição de ser travesti é um fator que a vulnerabiliza a uma desumanização no atendimento na APS? Foi no diálogo com as travestis que alcançamos esse entendimento, construindo com elas as respostas para nosso estranhamento.

Os sujeitos desta pesquisa são travestis da cidade de Natal. O critério de inclusão dos participantes foi de ter buscado e/ou ter sido atendido em algum serviço de saúde da atenção básica da cidade de Natal. O local do acesso às narrativas dos colaboradores foi de acordo com a conveniência das entrevistadas, garantindo condições adequadas, a não interrupção e a privacidade. Algumas entrevistas foram realizadas nas casas das participantes, e outras em seus locais de trabalho. Realizou-se em diferentes bairros da cidade de Natal.

O contato com os sujeitos da pesquisa foram feitos através dos encontros estaduais e nacionais de travestis, que ocorreram em Natal, no ano de 2013, e também da Associação de Travestis Reencontrando a Vida - ATREVIDA. Foram indicados, através da presidente da associação, alguns nomes para possível contato de entrevista, o que deu início ao método "bola de neve". A cada entrevistada era pedido o contato de outra travesti, e que pudesse ser falado o nome de quem tinha indicado o contato.

Foi utilizada, para o acesso as narrativas das colaboradoras, a entrevista em profundidade com roteiro. As participantes foram informadas da pesquisa no primeiro contato, onde os objetivos do projeto foram esclarecidos a partir da apresentação do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, respeitando as regras éticas em conformidade com a Lei 466\2012.

Em termos de tratamento das entrevistas utilizamos o método de interpretação de sentidos, baseando-se em princípios hermenêuticos-dialéticos que buscam interpretar o contexto, as razões e as lógicas de falas, ações e inter-relações entre grupos e instituições (GOMES et al., 2005).

Todas as entrevistas foram gravadas com a anuência das entrevistadas, sendo posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. As transcrições foram feitas literalmente. O que era transcrito era exatamente igual ao que havia sido falado pela entrevistada; leiam-se: expressões faladas, pausas, erros, etc. Garantimos um total de 7 participantes. Os nomes das entrevistadas foram alterados; utilizamos codinomes para evitar a identificação pelo perfil das mesmas.

Resultados e discussão

Entende-se por nome social aquele pelo qual as travestis e os/as transexuais são conhecidos, identificados e denominados na correspondente comunidade e meio social. Não é apenas um nome, ele significa toda uma mudança existencial e a sua forma de se apresentar ao mundo. Respeitar o uso do nome que elas escolheram é respeitar também todo o esforço que estas fizeram em direção ao feminino.

Porém, têm-se constatado que um dos desrespeitos mais ocorridos nos espaços de saúde é justamente o não uso do nome social ao se referir às travestis, e também o uso do artigo no masculino. Este foi o constrangimento mais ocorrido com as nossas entrevistadas, como ilustram os relatos de dor a seguir:

Imagina só, eu, uma mulher, porque eu me considero uma mulher, no meio de um monte de pessoas, de repente **o profissional de saúde chama: “João!”**. **É um constrangimento** porque as pessoas ficam tudo se cutucando. **As pessoas ficam: “Vixe, aí é homem, aí não sei o quê”, eu fico ali como se eu fosse um palhaço.** Uma palhaça ali no meio do povo. Aí eu entro pra fazer o exame quando eu saio da sala tá o povo tudo olhando pra mim: “Não, é não. Não, é. Não, é um homem. Não, é uma mulher” (Fragmento de entrevista - Angelina Jolie)

As pessoas ficam mangando, ficam rindo, quando chamam: “João Batista!”, aí se levanta João Batista com um short bem curtinho, uma chinelinha rasteira e de top. Ou se não com uma blusinha feminina, às vezes não tá nem seminua, mas tá com a roupa feminina. **Aí todo mundo: “Olha João Batista, que diabo é aquilo?!”,** todo mundo fica olhando, falando mal e tudo. Eu acho que assim, **pode não parecer nada pra quem não vive na situação, mas o nome social é muito importante,** muito importante mesmo, até pra o próprio ego da travesti, entendeu? Muitas não procuram o serviço de saúde por causa disso. **Algo tão simples mas se não for respeitado acaba custando uma vida.** (Fragmento de entrevista - Naomi Campbell)

Quando chamaram eles [os profissionais] não respeitaram, chamaram a pessoa pelo nome de batismo. E **ficou meio constrangedor** porque o hospital tava muito cheio e com muito movimento, e muita gente começou a olhar, sorrir, não respeitou. E a menina já tava nervosa pelo teste que ia fazer, **e ela entrou totalmente desconfigurada.** É tanto que pra achar a veia foi uma luta. (...) E a gente tava maquiada, arrumada, então **dava pra passar um pouquinho despercebida.** (Fragmento de entrevista - Nicole Kidman)

O constrangimento é o sentimento mais presente nas falas das colaboradoras quando se trata do desrespeito ao uso do nome social. O desejo de passar despercebida é quebrado quando veem anunciado em alto e bom som um nome masculino ao se referir a uma imagem feminina, despertando a curiosidade de todos. Naomi nos faz um alerta: “Algo tão simples mas se não for respeitado acaba custando uma vida”, se referindo a não procura de muitas travestis por atendimento em saúde devido a suposição (com muito embasamento) de que irão passar por esse tipo de constrangimento. O constrangimento se dá pela revelação da identidade masculina da travesti ao público, que passam, então, a identificar os “estigmas” que as diferenciam dos demais. Essa revelação, no entanto, parte dos profissionais de saúde:

Quando a gente explica, as pessoas não entendem a questão do nome social. As pessoas acham que a gente quer ser chamada pelo nome na escrita, mas não é assim, **a gente só quer ser respeitada em público,** a gente não quer mudar o nome do registro, **eu só não quero passar pelo constrangimento.** (Fragmento de entrevista - Angelina Jolie)

E quando a gente vai ser chamada é incrível, **eles [os profissionais] sempre chamam pelo nome masculino, aí é aquele constrangimento**, mas acho que é a única coisa errada que tem. Aí quando você chega lá dentro o médico ainda faz: “oi seu fulano!” aff Maria, é de matar. Pra uma pessoa que já tá tentando se achar, aí você ainda fica batendo na tecla, é fulano, é fulano, é meio estranho, meio complicado. (Fragmento de entrevista - Naomi Campbell)

Os profissionais de saúde “sempre chamam pelo nome masculino”. Podemos notar a relação de poder presente nesse contexto. O profissional, que detém, a partir do uso do nome civil da travesti, a capacidade de lembrar a ela e a todo o público na sala de espera que aquela pessoa “não é mulher”, que ela está subvertendo todo um sistema “rígido” e “seguro” de normas de gênero. Como nos traz Kulick (2008, p.245): “Recusar-se a reconhecer o gênero das travestis é um meio prontamente disponível de rejeitar seu próprio direito de existir”. É um modo de colocá-las de volta ao seu lugar (decente) de gênero e também uma maneira de resguardar a masculinidade das possibilidades que se abrem de transições entre os sistemas de gênero.

Em termos legais, existem leis e portarias que asseguram o direito das pessoas trans (travestis e transexuais) serem chamadas pelo nome social, como a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, através da Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, do Ministério da saúde:

Art. 4º Toda pessoa tem direito ao atendimento humanizado e acolhedor, realizado por profissionais qualificados, em ambiente limpo, confortável e acessível a todos.
Parágrafo único. É direito da pessoa, na rede de serviços de saúde, ter atendimento humanizado, acolhedor, **livre de qualquer discriminação**, restrição ou negação em virtude de idade, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, **identidade de gênero**, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, de anomalia, patologia ou deficiência, garantindo-lhe:

I - identificação pelo nome e sobrenome civil, **devendo existir em todo documento do usuário e usuária um campo para se registrar o nome social, independente do registro civil sendo assegurado o uso do nome de preferência**, não podendo ser identificado por número, nome ou código da doença ou outras formas desrespeitosas ou preconceituosas.
[grifo da autora da dissertação]

O conhecimento das normas que asseguram alguns direitos das travestis serve, muitas vezes, como uma estratégia de acesso ao sistema, uma forma de combater a discriminação enfrentada por elas. Uma das entrevistadas faz uso da estratégia:

Graças a Deus, **nunca tive problema**. Primeiro **porque a gente tem um conhecimento e estudou**, né? (...) Eu primeiro procuro o posto de saúde e falo: “olhe, eu gostaria de ser identificada assim, por causa disso e isso, pra não sofrer constrangimento”, então parte de

nós também está sensibilizando os nossos gestores, eles não tem obrigação nenhuma de imaginar como você deve ser chamada. Você que tem que tomar iniciativa, e quando você observa que aquela pessoa fez de propósito você já joga: “olha, existe essa lei, existe essa portaria, **existe a lei do SUS, que determina que você tem que me chamar pelo nome no qual eu me reconheço**”, aí você já vai se empoderando. (Fragmento de entrevista - Gisele Bundchen)

A entrevistada diz ter procurado muitos serviços de saúde e nunca ter tido problemas. Ela iniciou um curso de nível superior, embora não tenha concluído, e é presidente de uma ONG – A Associação de Travestis Reencontrando a Vida (ATREVIDA) , por isso possui conhecimento a respeito das leis e portarias que protegem o seu direito a ser chamada da forma como se identifica e usa esse conhecimento em situações que poderiam causar algum transtorno. Associa o conhecimento a poder.

Gisele também trabalhou pela homologação do Decreto Estadual nº 22.331 de 2011, que tornou obrigatório o direito das travestis e transexuais de serem identificadas pelo correspondente nome social em todos os atos e procedimentos realizados no âmbito do Poder Executivo Estadual do Rio Grande do Norte. Vejamos parte da lei:

Art. 1º Fica assegurado aos travestis e transexuais o direito de ser identificado pelo correspondente nome social em todos os atos e procedimentos realizados no âmbito do Poder Executivo Estadual.

(...) Art. 2, § 1º O interessado deve indicar o nome social como prenome e, em seguida, informar o nome civil;

§ 2º O nome civil do travesti ou transexual que optar pela identificação pelo correspondente nome social somente pode ser utilizado para fins internos administrativos. (Decreto, 2011, p. 1)

Entendemos que o conhecimento por parte do solicitante gera um cumprimento forçado das normas, porém, não é, ou pelo menos não era pra ser, papel do usuário do SUS, que já chega fragilizado por estar em busca de atendimento, ter que brigar pelos seus direitos para consegui-los. O recorte a seguir nos ilustra como a estratégia do conhecimento pode não ser efetiva em alguns casos:

Eu falei pra atendente: “Mulher, dá pra você me chamar de fulana? Por que de outra vez que eu vier...” Ela disse: “não, vou colocar pelo nome de registro, o nome que tá aqui na identidade”. Sabe, toda... autoritária comigo. Aí eu quis tipo intimidar ela: “**Você não sabe não do Sistema Único de Saúde? Que existe essa lei, que existe essa portaria?**”. Aí pra isso Nathalia, já aconteceu o constrangimento. No que eu estava pedindo pra ela, **isso é humilhante**, eu estar lhe pedindo, nisso já tá havendo constrangimento, **as pessoas do meu**
1098

lado já tão vendo que eu to falando que sou homem. (Fragmento de entrevista - Angelina Jolie)

Apesar de ter o conhecimento das normas, Angelina não conseguiu evitar o constrangimento de ter sua identidade masculina revelada.

Uma única entrevistada havia relatado em perguntas anteriores que não enxergava nenhum problema no atendimento às pessoas travestis, e que não havia passado por constrangimentos. Porém, ela também se utiliza de estratégias de acesso para driblar o não uso do nome social:

Ela pediu a identidade, eu dei a identidade e ela ficou calada. Ela me deu a fichinha, eu passei mais discreto ainda (rindo) **e fiquei próximo a porta para não chamar meu nome.** Porque me vê uma pessoa aí meu nome outro, pra não ter o constrangimento eu mesma cheguei, por saber que tava próximo minha vez e entrei. (Fragmento de entrevista - Madonna)

O “ficar próxima a porta” a livra de não ter que escutar o seu nome masculino sendo chamado na sala de espera. A mesma entrevistada diz, em um momento posterior da entrevista, que não tinha conhecimento sobre a existência de leis que asseguram o direito ao uso do nome social. Talvez também por isso ela não tenha identificado dificuldades no acesso. Por não conhecer o seu direito não sabia que ele estava sendo infringido.

Peres (n/d) nos fala que um dos maiores constrangimentos possíveis de serem vividos por uma travesti é quando alguém se dirige a ela chamando-a pela referência de sexo e não pelo seu nome social. Se sua expressão corporal, com suas indumentárias femininas, maquiagens e sapatos de salto altos a remetem a uma estética feminina, porque tantas pessoas ainda insistem em chamá-la no masculino? São questões que suscitam debates, reações acirradas, desde a confusão de gêneros (Será homem? Será mulher?), até o disparo de fantasias de atração e repulsa que emergem intempestivamente. É preciso que nos coloquemos em análise.

Revisitar um novo olhar para esse feminino pode vir a ser um passo bastante importante para um acolhimento adequado do usuário pelo profissional de saúde. Um acolhimento onde Naomi não precise mais utilizar a sua estratégia de acesso e não tenha mais do que “se defender”:

Agora eu vou fazer que nem uma amiga minha que diz que quando tem que sair de dia, bota os óculos escuros, o fone no ouvido, e vai embora, porque o que falarem ela vai tá ouvindo a música, então não vai perceber. (...) É uma válvula de escape. **Cada uma tem uma maneira de se defender,** acaba criando... você acaba criando uma maneirinha de tá se desviando dos problemas do dia-a-dia, e assim você vai vivendo. (Fragmento de entrevista - Naomi Campbell)

Conclusão

Na literatura, uma maneira de enxergar as travestis nos permite problematizá-las como expressão de resistência ao biopoder, de enfrentamento aos processos seculares de normatização e a emergência de novas expressões existenciais que se efetuam como estilísticas da existência, confirmando a leitura feita por Foucault de que onde há poder, há resistência (PERES, 2008).

Essa organização psicossocial, política e cultural pode ser entendida em uma perspectiva de enfrentamento e de resistência ao poder heteronormativo. A partir desse encontro com o poder, de resistência ao mesmo, surgem novas possibilidades de “existencialização”; logo, de novas demandas psicossociais e políticas de emancipação e direitos a ter direitos, ou seja, de poder vivenciar sua condição de cidadania. (PERES, 2008)

Tomando como base a teoria de Butler, de um corpo despotencializado e fraco pode surgir um corpo empoderado e forte, guerreiro e reivindicador de direitos, que passa a participar das esferas de poder e descobre nas ações do coletivo a possibilidade de ser respeitada e tratada como cidadã. Seu enfrentamento a heteronormatividade desestabiliza e coloca em questão a ordem normativa e disciplinar que é imposta pelo sistema sexo/gênero/desejo/ práticas sexuais. Essa reversão dos corpos abjetos pode levar as travestis ao enfrentamento político sobre as desigualdades vividas. Pela via da participação da comunidade em parceria com as diretrizes do SUS, passam a participar mais das comissões de saúde, reivindicando direitos e melhores atendimentos para a comunidade travesti. Mas ainda trata-se de iniciativas raras e de pouca divulgação, contando com uma ou outra travesti que se tornou consciente de seus direitos e se envolveu de alguma forma na militância política. Ainda são muitos os relatos de discriminação e exclusão das travestis nos espaços de atendimento à saúde. (PERES, n.d)

Fato é que na realidade investigada pelo nosso estudo, poucas são as travestis reivindicadoras, e muitas ainda são as suas necessidades e demandas a serem ouvidas e terem respostas efetivas e humanizadas.

Nesse sentido, faz-se de extrema relevância a estratégia da Educação Popular, que, segundo Vasconcelos (2001), busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover a capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento.

Vasconcelos (2004) nos diz que a Educação Popular prioriza a relação com os movimentos sociais por serem esses expressão mais elaborada dos interesses e da lógica dos setores subalternos da sociedade, cuja participação é geralmente desqualificada nos diálogos e negociações. Agindo a partir de problemas de saúde específicos ou de questões ligadas ao funcionamento global dos serviços, procura-se entender, sistematizar e difundir a lógica, o conhecimento e os princípios que regem a subjetividade dos vários atores envolvidos, de forma a superar incompreensões e mal entendidos ou tornar conscientes e explícitos os conflitos de interesse.

A negação do nome social, no cotidiano das travestis quando na busca por saúde, pode ser chamada de desumanização no

cuidado às travestis, além do não reconhecimento, imprime uma violência emocional e, por vezes, a morte social. É urgente um trabalho efetivo na formação dos profissionais de saúde para que mudanças nesse sentido possam ser alcançadas, bem como no cotidiano de nossa vida cercada por atitudes discriminatórias.

É urgente, também, um trabalho educativo com a população travesti, para que estas possam se conscientizar dos seus direitos, e, empoderadas pelo saber, possam reivindicá-los e exigir as mudanças necessárias no sistema de saúde e o respeito tão caro em suas vidas.

É preciso levar a democratização da assistência à microcapilaridade da operacionalização dos serviços de saúde. Sem a participação ativa dos usuários e seus movimentos na discussão de cada conduta ali implementada, os novos serviços expandidos não conseguirão se tornar um espaço de redefinição da vida social e individual em direção a uma saúde integral. (VASCONCELOS, 2004, p.75)

Assim como, também, é vital um processo de reeducação amorosa no sentido freireano. A politicidade do amor ou da amorosidade freireana está em defesa do diálogo e do “direito de lutar, de denunciar e de anunciar”, amorosidade que está associada à coragem, de lutar e denunciar as injustiças sociais, à tolerância, de “conviver com o diferente, de aprender com a diferença”. Sem essa capacidade amorosa, e por isso inclusiva, é impossível haver educação, saúde, vida.

O ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico (...). Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 2002, p. 80, grifo nosso)

Este trabalho é apenas o início de muitas tarefas a serem realizadas, junto à população travesti e junto aos profissionais da saúde pública. Aqui, discutimos possibilidades de caminhos a serem percorridos por todos que se sentirem afetados por essa realidade que pede por mudança.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 32 edição. São Paulo, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método** II. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, R. et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

KULLICK, D. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LUCENA, C. M. F. C. **O oncologista clínico diante da morte: Implicações para a produção do cuidado** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

MULLER, M. I., & Knauth, D. R. **Desigualdades no SUS: O caso dos atendimentos às travestis é “babado”!** Cadernos Ebape, 6 (2), 1-14, 2008.

PERES, W. S. (n.d.). **Travestis, Cuidado de Si e Serviços de Saúde: Algumas Reflexões**.

PERES, W. S. **Travestis: corpo, cuidado de si e cidadania**. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

VASCONCELOS, E. M. **Redefinindo as práticas de Saúde a partir de experiências de Educação Popular nos serviços de saúde**. Interface - Comunic, Saúde, Educ. Fevereiro, 2001.

VASCONCELOS, E. M. **Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde** PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1):67- 83, 2004

CONTEXTUALIZANDO O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁXIS CORPORAL NA FORMAÇÃO DE CORPO (S) CONSCIENTE(S)

Antônio Jansen Fernandes da Silva
Fortaleza/ Brasil
jansentimao@hotmail.com

Alison Nascimento Farias
Maracanaú/Brasil
alisonnascimentofarias@gmail.com

Maria de Fátima de Lacerda
Fortaleza/ Brasil
mariadefatimalacerda13@gmail.com

Maria Eleni Henrique da Silva
Ceará/Brasil
melenih@hotmail.com

Raphaell Moreira Martins
Ceará/Brasil
raphaell_martins@hotmail.com

José Ribamar Ferreira Júnior
Natal/Brasil
profjunioedf@gmail.com

RESUMO

Pensar o corpo na educação física escolar e sua intencionalidade pedagógica é algo corriqueiro e muito em voga no âmbito acadêmico. Essa prática contínua de estudos sobre o corpo propiciou múltiplas interpretações, visões, posições e fundamentações, que em determinados casos se complementam e em outros divergem profundamente. O corpo aparece para a educação física escolar em várias terminologias (corporeidade; corporalidade; esquema corporal; noção de corpo; consciência corporal; conhecimento sobre o corpo, entre outros). A estratégia metodológica adotada nessa investigação e que melhor se adequou aos objetivos desse estudo foi pesquisa bibliográfica, que é aquela realizada a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. As categorias definidas a partir da leitura e estudo dos autores do corpo na Educação Física Escolar foram às seguintes: 1) dimensão biológico funcional do corpo; 2) dimensão social-

afetivo do corpo; 3) dimensão cultural progressista do corpo. O termo corpo(s) consciente(s) surge na teoria freiriana na discussão da “educação bancária” por longos períodos a educação física escolar se adequava a esse pensamento educacional. A escola tradicional reservou para a educação física um corpo a ser higienizado, treinado, disciplinado, mensurado, hierarquizado, mecanizado, castigado, comparado, esportivizado, espetacularizado, entre outras intenções. A intenção maior foi analisar funções e concepções que permeiam o corpo na educação física escolar no sentido de reconhecimento do potencial do conceito de corpo(s) consciente(s). A recomendação é a continuidade de aprofundamento da temática sobre corpo(s) consciente(s) para a educação física escolar buscando não só citar, mas já encaminhando uma materialidade desse entendimento ampliado sobre o corpo.

Palavras-chave: Corpo; Educação Física Escolar; Corpo(s) Consciente (s).

INTRODUÇÃO

Pensar o corpo na educação física escolar e sua intencionalidade pedagógica é algo corriqueiro e muito em voga no âmbito acadêmico. Essa prática contínua de estudos sobre o corpo propiciou múltiplas interpretações, visões, posições e fundamentações, que em determinados casos se complementam e em outros divergem profundamente. Essa variedade só traz contribuições para a compreensão ampliada e reflexiva sobre o corpo. Entretanto, apresentam conflitos epistemológicos e acaba dificultando o acesso dos professores a uma compreensão do corpo para um contexto formativo, como exemplo, a escola. Nas últimas décadas o corpo vem sendo utilizado para vários interesses e no meio desse “jogo” a educação física escolar é engrenagem fundamental para assumir esses interesses, ou, repudiar com veemência.

O corpo aparece para a educação física escolar em várias terminologias (corporeidade; corporalidade; esquema corporal; noção de corpo; consciência corporal; conhecimento sobre o corpo, entre outros). As próprias definições para o objeto de estudo da educação física escolar já indicam de forma explícita a dimensão corporal (cultura corporal; cultura corporal de movimento; cultura corporal do movimento humano; pluralidade corporal; cultura de movimento; práxis corporal). No entanto, existem correntes teóricas ancorando esses termos, essas referências devem ser permanentemente estudadas e problematizadas, para não haver o risco da dinamização e tematização do corpo que não compactue efetivamente com a peculiaridade da escola atualmente.

Ao realizarmos um breve mapeamento sobre o conhecimento sobre o corpo, nos anais dos últimos três Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, em particular nos estudos do Grupo de Trabalho (GTT) Corpo e Cultura, identificamos um trabalho que realizou o estado da arte nos estudos sobre o corpo na Revista Brasileira de Ciências do Esporte no período de (2008 a 2012).

A pesquisa explorou estudos que continham as palavras corpo, corporal e/ou corporeidade nos títulos e/ou nas palavras-chave dos mesmos, observando ainda as abordagens de corpo que norteiam ou orientam tais pesquisas. Os achados evidenciaram uma tendência a uma redefinição do conceito de corpo baseada nas categorias saúde, cultura, história e educação, temas que perpassam estes estudos assumindo posturas críticas e ampliadas frente ao sentido de corpo biologizado de caráter reducionista, produzido pelo discurso médico, por muito tempo hegemônico na Educação Física. A redefinição dos conceitos de corpo apontaram para uma construção alicerçada na subjetividade enfocada numa concepção integral do homem (LINDOSO, FRANÇA e SANTOS, 2013).

Mendes (2007) apresenta que a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) insere-se no mesmo contexto de ressignificação da compreensão de corpo, apontando nos artigos estudados no período de 1979 a 2003, com destaque para as pesquisas de meados dos anos 80 em diante, uma conceituação de corpo que supere o dualismo corpo e mente.

A delimitação desse estudo é constituída pelo debate do corpo na educação física escolar e como vem sendo tratado a dimensão corporal nesse componente curricular. A opção foi analisar a concepção de Paulo Freire sobre corpo(s) consciente(s) e de autores específicos da educação física escolar, tentando organizar linhas de pensamento sobre o corpo.

A acolhida do termo corpo(s) consciente(s) em Freire é um reconhecimento do potencial argumentativo dessa interpretação sobre o corpo. Segundo Gonzaga (2010, p. 94), esta noção aparece uma ou mais vezes em, pelo menos quinze das obras individuais de Paulo Freire, incluindo algumas das obras faladas e escritas em parceria com educadores brasileiros ou estrangeiros.

Observando esses estudos sobre o corpo na educação física escolar, um questionamento é lançado como disparador desse estudo: quais dimensões teóricas essas interpretações sobre o corpo seguem? Como pode ser pensado o conceito de corpo(s) consciente(s) de Freire na educação física escolar?

Em meio a essas possibilidades de compreensão do corpo, pouco ou quase nenhum trabalho na área de educação física escolar utilizou o conceito de corpo(s) consciente(s) como caminho para estudar o corpo. A proposta desse breve estudo está em acolher os estudos Freirianos sobre corpo(s) consciente(s) na educação física escolar com o intuito de apresentar considerações pertinentes para área. A relevância se justifica na condição de apresentar novos pensares e olhares para a educação física escolar em relação ao corpo, associando e caminhando para corpo(s) consciente(s).

Sendo assim, a intenção desse estudo é analisar as dimensões sobre o corpo na educação física escolar identificando funções e concepções, como também, identificar a possibilidade de compreensão do termo corpo(s) consciente(s) para a educação física escolar no sentido de pensar novos entendimentos sobre o corpo na escola.

METODOLOGIA

A estratégia metodológica adotada nessa investigação e que melhor se adequou aos objetivos desse estudo foi pesquisa bibliográfica, que é aquela realizada a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Apoia-se em Freire (2013), ao citar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Pesquisa-se, para constatar constatando, para intervir intervindo, para educar educando-se.

O estudo bibliográfico realizado, a partir de uma leitura e explicitação de categorias associadas à temática da preliminar, se deu a partir dos seguintes passos ou fases: a) leitura e fichamento das obras de Freire (Pedagogia do oprimido, 2013; Por uma pedagogia da pergunta, 1985; Professor sim, tia não, 1997; Pedagogia da esperança, 1992; Pedagogia da autonomia, 2011) destacadas acima, com ênfase nas partes que apresentavam uma associação mais direta com a temática do corpo (s) consciente(s); b) Identificação inicial das categorias que apresentavam elementos relacionados com a temática do corpo na Educação Física Escolar e que propiciavam defini-la, caracterizá-la e fundamentá-la; c) Agrupamento das diferentes passagens encontradas nas obras às categorias correspondentes; d) Realização de uma integração entre as categorias encontradas nas obras de Freire com os dois pensamento pedagógicas (biológico e progressista) da Educação Física; e) Elaboração do texto.

As categorias definidas a partir da leitura e estudo dos autores do corpo na Educação Física Escolar foram as seguintes: 1) dimensão biológico funcional do corpo; 2) dimensão social-afetivo do corpo; 3) dimensão cultural progressista do corpo.

DIMENSÃO BIOLÓGICO FUNCIONAL DO CORPO

No século XIX, surge na área da biologia e da história natural, novos direcionamentos sobre o conceito de homem (corpo) e da vida em sociedade no meio acadêmico da época, pois se acreditava que através da cientificidade “explicada e comprovada” daria legitimidade o funcionamento da seleção natural (vence o mais forte, o mais apto).

Neste período o corpo torna-se objeto de estudo nas áreas da fisiologia, da anatomia, da patologia, da higiene, da mecânica e da medicina geral. O corpo vivo, em movimento, passa a ser analisado como mola central de uma cadeia produtiva, ser resistente à fadiga e ao estresse psicológico ocasionado pela jornada elevada de trabalho proporciona uma eficácia funcional do trabalhador, que tinha como objetivo desenvolver um modelo de corpo útil e uma tecnologia orgânica do ser (SOARES, 2012).

Na Educação Física Escolar, no início do século XX, a educação do corpo tinha como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. O médico/professor era o responsável pela higienização e buscava modificar os hábitos de saúde da população brasileira e a limpeza da raça (eugenia).

A Educação Física ensinada nas escolas brasileiras era baseada em métodos ginásticos europeus (o sueco, o alemão e o

francês) que tinham princípios biológicos. O país encontrava-se em uma conjuntura política e social que tinha por finalidade: fortalecer a força física do trabalhador, melhorar a capacidade produtiva e desenvolver o espírito de cooperação do coletivo (BRASIL, 1997).

A ginástica era o conjunto de meios destinados ao ensinamento do corpo humano para executar diversas formas do trabalho mecânico, com a máxima economia possível de gasto calórico. Neste método da Educação Física não era possível fazer indagações (Porque fazer assim? Quais as outras possibilidades?), eram apenas ações úteis e passíveis de comprovações experimentais (SOARES, 2012).

O corpo na dimensão biológica está reduzido a conjunto de células, líquidos, órgãos, músculos, nervos, encurtado a uma materialidade compartimentada de conhecimentos específicos. Percebe-se que não cessa de mostrar que há universos que estão mais além e que seus espaços internos, assim como sua aparência, são também construídas com uma variedade de elementos invisíveis (SOARES, 2012).

DIMENSÃO BIOLÓGICO SOCIAL-AFETIVO DO CORPO

Nesta categoria direcionamos nossa análise do corpo na educação física escolar a partir das ideias de LE BOUCH (2008), TANI et al. (1988) e FREIRE (2009), as proposições desses autores são direcionadas a cientificar a área. Tendo como elemento central o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, rompendo com a esportivização e padronização de movimentos.

Embora nossa compreensão, perceba que as abordagens dos autores, apresentam evidências que baseiam suas teorias numa matriz biológica, contudo de forma ampliada, de maneira humanizada. Nessa perspectiva valoriza-se o corpo em movimento e suas possibilidades como elementos facilitadores da aprendizagem cognitiva do aluno, que por consequência insere o humano socialmente e afetivamente ao meio social.

DIMENSÃO CULTURAL PROGRESSISTA DO CORPO

Entende-se como pensamento progressista aquele conteúdo teórico que contrapõe a um pensamento paradigmático de matriz biológica presente na educação física até a década de 80, o predomínio biológico passou a ser questionado, destacando-se a partir daí teorias na Educação Física numa perspectiva das Ciências Humanas.

Desse modo insere-se nesse contexto os contributos do COLETIVO DE AUTORES (2009), KUNZ (1994), BRACHT (1992), BETTI (1991), NEIRA (2006), MENDES (2013), embora esses autores diverjam em alguns aspectos, percebemos a convergência em apontar uma possibilidade de compreensão da educação física e do corpo na educação para além de uma perspectiva biológica, mecanizada de valorização da técnica padronizada.

A contribuição dessas correntes progressistas foi de perceber o corpo não mais de dentro para fora, mas entendê-lo em sua expressão corporal como linguagem, como conhecimento desenvolvido pela humanidade, levando-se em consideração a subjetividade e singularidade de cada corpo e na sua interlocução em movimento no ambiente, cultura e história. (DAOLIO, 2004; MENDES, 2009).

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE FORME CORPO(S) CONSCIENTE(S)

Para a confecção do texto, buscaram-se articular, a partir do entrecruzamento das categorias, os contributos de Freire sobre o(s) corpo(s) consciente(s), que apresenta-se em outro momento neste texto. Isto se fez de forma que a articulação visasse sempre à complementaridade, inter-relacionamento dos pressupostos integrados das várias propostas, para potencializar a visualização de como se procedeu os principais entendimentos do corpo na educação física escolar.

Essa leitura não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, ao contexto do leitor (FREIRE, 2011).

Voltar o olhar para o corpo na educação física escolar é reconhecer que tudo que for dinamizado nesse componente curricular principia de uma intencionalidade reflexiva e transformadora da dimensão corporal. Por esse aspecto, acolhe as contribuições de Freire (2013, p. 125) ao alertar que, “os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem um relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Essa tomada de consciência com conotação política e de empoderamento transformador é a intenção desejável para o tratamento da dimensão do corpo na escola e particularmente para a educação física escolar.

O termo corpo(s) consciente(s) surge na teoria freiriana na discussão da “educação bancária” por longos períodos a educação física escolar se adequava a esse pensamento educacional, como supracitado quando fez a análise das dimensões biológico funcional e biológico social-afetivo do corpo, ambas apresentam nuances de uma educação tecnicista. A escola tradicional reservou para a educação física um corpo a ser higienizado, treinado, disciplinado, mensurado, hierarquizado, mecanizado, castigado, comparado, esportivizado, espetacularizado, entre outras intenções.

Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse uma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade (FREIRE, 2013, p. 87).

Porém, existem atualmente anseios sociais de mudanças qualitativas para a escola e fazendo interface com a educação física, indica-se também outro olhar sobre o corpo nessa conjuntura, não se contrapondo a diferentes interpretações, apenas,

apresentando novas possibilidades de enveredar por caminhos diversos dos entendimentos convencionais sobre o corpo. Um caminho que na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador da beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 2011, p. 51).

O exercício desse estudo é localizar um lugar para o corpo inacabado na escola, por ser consciente de seu inacabamento está no caminho permanente do ser-mais . Trazendo para a educação física o diálogo sobre o corpo apresenta uma situação-limite peculiar e paralela a sua dinamização da escola. Como foi discutido em na dimensão biológico funcional do corpo, existe uma demanda, quase um apelo para o corpo “saudável”, e tematizar a saúde é um dos elementos da práxis corporal . Porém, entende-se que a finalidade da educação física escolar para com o corpo é ir além da saúde, estar em propiciar corpo(s) consciente(s), repleto de significado, dotado de sua identidade e sua complexidade.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 28).

É preciso ficar claro, que não é todo corpo consciente que deve estar à espera de conteúdos da escola vanguardistamente autoritária. Este é o cuidado quase religioso, seu empenho quase místico, mas também duro, no trato dos conteúdos, sua certeza em torno do que deve ser ensinado, partilhado. Sua convicção do que deve ser a questão fundamental a ser ensinada e compartilhada (FREIRE, 1992). Nesse contexto o papel do professor é relevante em refletir conjuntamente com os alunos numa mudança terminológica e vivencial sobre o corpo, a mudança deve estar na transposição didática e como os estudantes e professores devem acessar, refletir e agir sobre a leitura do corpo.

Está é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura (FREIRE, 1997, p. 07).

Por esse contexto o professor como corpo(s) consciente(s) deve saber dialogar dialogicamente com seu grupo de estudantes quais questões devem ser tematizadas sobre o corpo, para colaborativamente formar corpo(s) consciente(s). A primeira ação que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar.

Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo de pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 48).

O professor que forma e se forma para corpo(s) consciente, constrói caminhos para a sua curiosidade e para curiosidade de outros, razão pelo qual seu corpo consciente e sensível, emocionado, se abre as adivinhações dos estudantes, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1997, p. 19).

Mesmo as visões progressistas que avançam em relação a interpretação biológica do corpo não encaminham aparentemente essa vertente política e dialógica do corpo. Insistir na dimensão política e dialógica do corpo como pilares para a formação de corpo(s) conscientes(s) amplia as possibilidades de compreensão da educação física escolar e de seus conteúdos.

É preciso que o nosso corpo, socialmente torne-se atuante, consciente, falante, leitor e “escritor” se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte da natureza, histórica e socialmente constituindo-se (FREIRE, 1997, p. 25). Amparada por uma rigorosidade metodológica em sua dinamização, para que os estudantes reconheçam seus corpo(s) consciente(s):

O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também, com meus sentimentos, com minhas intenções, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los (FREIRE, 1997, p. 29).

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1997, p. 87).

Afirmar que a educação física deve partilhar as manifestações da práxis corporal para formação de corpo(s) consciente(s) através de relações dialógicas, é aceitar a unidade no coletivo, formando um elo inseparável, existe um corpo consciente e ao mesmo passo, que existem corpos conscientes, por esse motivo, não dá para fechar na dimensão coletiva, muito menos na dimensão individual do corpo. De acordo com Freire (1997, p. 48) ao refletir que deve ocorrer a:

Leitura do corpo com os estudantes, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias inviáveis e deformantes. Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano.

Buscou-se em Freire características que avançam em relação a outras posições sobre o corpo já vigentes na educação física escolar. Esse avançar não tem a intenção de inviabilizar outros pensamentos sobre o corpo. Apoia-se em pressupostos políticos e dialógicos não observados supostamente em outras vertentes que nesse momento contextual define-se como urgentes no

refletir e agir criticamente sobre o corpo. Nesse sentido a sugestão da manifestação corpo(s) consciente(s) é a mais apropriada para ser partilhada na área da práxis corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reconhece a multiplicidade de interpretações sobre o corpo e a abertura para reinterpretar e novas compreensões. A intenção maior foi analisar funções e concepções que permeiam o corpo na educação física escolar no sentido de reconhecimento do potencial do conceito de corpo(s) consciente(s).

A recomendação é a continuidade de aprofundamento da temática sobre corpo(s) consciente(s) para a educação física escolar buscando não só citar, mas já encaminhando uma materialidade desse entendimento ampliado sobre o corpo. Esse é o desejo que toca o estudo, a necessidade de corporificar as propostas nas aulas de educação física.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e educação física**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentações dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORTALEZA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011.

- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro** - Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo : Scipione,1989
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia da oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Professora, sim, tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GONZAGA, L. Corpo consciente. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LINDOSO, R. C.; FRANÇA, Dayse; SANTOS, L. D. **O Corpo na Revista Brasileira da Ciência do Esporte**. In: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2013, Brasília.
- MENDES, M. I. B. S. **Corpo e Cultura de Movimento**: cenários epistêmicos e educativos. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, 2009.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens Sana in Corpore Sano**: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 5. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU-EDUSP, 1988.

EXPERIÊNCIA E MEMÓRIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE DO EDUCADOR E DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brenda Melo Moreira
Pedagogia
UFPA

brendaamelo@hotmail.com
Joandra Marianne Silva Ferreira
Pedagogia
UFPA

ferreira.joandra@gmail.com
Prof^ª. M^ª. Maria Natalina Mendes Freitas
Docente, Faculdade de Educação
UFPA
mnfreitas@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto é um relato de experiência vivenciado na disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Procuramos refletir a partir de três temáticas: escola e comunidade, didática e experiência do educador e a identidade da criança da educação infantil. Tendo em vista que o estágio é de grande importância para a formação do educador, sua identidade profissional e para a construção de novas formas de ensinar e aprender mediado principalmente pela pesquisa. Apresentaremos as experiências, os momentos vivenciados e compartilhados no decorrer da disciplina estágio supervisionado da Educação Infantil, momento este de extrema importância para nossa formação acadêmica. Onde a escola e comunidade relata a situação vivenciada pela escola e comunidade diante das situações precárias em que o prédio escolar se encontra e a importância da relação família e escola para que o processo de ensino e aprendizagem da criança seja alcançado. Diante da didática e experiência do educador se enfatiza a importância do educar/cuidar e a militância da professora da sala de aula em desempenhar o seu melhor papel buscando sempre o desenvolvimento da turma. Na identidade da criança na educação infantil ressalta a importância da educação infantil para a criança desenvolver e se reconhecer como ser social.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Estágio; Identidade

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado da Educação Infantil ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Primeira Infância, no município de Bragança no estado do Pará, na turma do Nível I da professora S, onde o estágio se propôs a observar a prática pedagógica da professora, pesquisar, problematizar situações e compreendê-las, para iniciar experiências na área docente. A experiência do estágio foi essencial para identificar as variadas características que uma criança possui dentro de sala de aula e principalmente no início da sua vida escolar, pois para muitos é o primeiro contato que eles possuem com esta forma de sociedade.

Para Pimenta (2010, p.47) “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como professor”, identificamos assim que o estágio para a formação do educador se faz necessária para a construção de novas formas do processo de ensino e aprendizagem, de como lidar com diversas situações e sujeitos e suas individualidades, sabendo da importância que a Educação Infantil traz para o desenvolvimento e para o processo de aquisição do conhecimento e assim damos um grande valor ao relatar nossas experiências enquanto estagiários.



Figura 1- Frente da escola Primeira Infância

Considerando os diversos aspectos encontrados na sala de aula da Educação Infantil discutiremos os aspectos da didática e experiência do educador, a importância da comunidade, onde a família tem grande responsabilidade na educação informal das crianças e a identidade da criança da Educação Infantil onde pudemos observar comportamentos, situações e brincadeiras. O presente trabalho visa relacionar os aspectos teóricos aprendidos nas aulas da universidade e interagir com as situações vivenciadas neste período de estágio supervisionado na Educação Infantil.

ESCOLA E COMUNIDADE

A escola Primeira Infância se encontra bem localizada na principal avenida do município, porém não é o seu prédio oficial. A escola foi remanejada por conta da péssima estrutura do prédio antigo, e esperam até hoje pela reforma. Enquanto isso a escola funciona num prédio improvisado que pertence a uma igreja católica. A escola junto com sua gestão e comunidade vem buscando aprimorar o ambiente para o bem estar das crianças. A instituição recebe crianças de bairros diferentes, então são crianças com diversos aspectos, crenças, valores e histórias de vida, que necessitam de um acompanhamento em ambos os aspectos. Nesta sessão abordaremos a temática da escola e a família, a comunidade familiar em que estas crianças estão inseridas.

Depois de relacionarmos alguns dos temas do nosso planejamento com o tema família – à pedido da coordenadora pedagógica – deslocamos o nosso olhar para o comportamento de algumas crianças tais comportamentos que eram resposta ao meio familiar que as crianças estavam inseridas, supomos isto após um mínimo contato com alguns pais na hora de irem buscar seus filhos, por uma consequência natural fizemos uma leitura visual de cada mãe e cada pai que vimos, o modo de falar, de vestir e o cuidado com a criança nos deram uma leitura de supor como seria o ambiente em que vive, na perspectiva de Vygotskiy:

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola (VYGOTSKIY, 1984 p.87 apud ESTEVÃO, 2007. p.3).

O ideal é que a família e a escola tenham as mesmas metas, de auxiliar a criança no seu processo de ensino-aprendizagem, dando atenção e segurança de uma forma que no futuro se tornem cidadãos críticos. A escola precisa abrir espaços e criar mecanismos para que a família adentre o ambiente escolar para que com a participação contínua desses pais possa surgir a evolução de uma educação de qualidade.

Essa relação escola e família são de suma importância para o início da vida escolar das crianças não nos referimos apenas ao rendimento escolar, mas também á importância de ter a participação dos pais nas conquistas escolares de cada criança, no prazer de vê-los crescer e aprender, que essas questões socioeducativas sejam resolvidas entre ambos assim proporcionando uma melhor vivência, para docentes, crianças e família.

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda se a opção é progressista, senão se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da justiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que escolher. Encarná-la diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se fez. (FREIRE, 1999 p,18)

O ideal é que a família e a escola tenham as mesmas metas, de auxiliar a criança no seu processo de ensino-aprendizagem,

dando atenção e segurança de uma forma que no futuro se tornem cidadãos críticos.

DIDÁTICA E EXPERIÊNCIA DO EDUCADOR

No Brasil sempre houve a dificuldade de acesso à educação infantil e a qualidade desse ensino, o que não é diferente em nosso município de Bragança, pois a escola observada possui grandes dificuldades estruturais e conseqüentemente se torna difícil a qualidade no acesso e no ensino para as crianças daquele bairro, como já foi relatado na sessão anterior. A ênfase importante dentro da Educação Infantil é a formação do educador que está atuando nessa área, pois o conceito que se caracterizava a educação infantil em anos passados mudou, não é somente o “cuidar”, mas sim educar/cuidar. Como está explícito na Resolução nº 5:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.(Conselho Nacional de Educação, 17 de Dezembro de 2009.)

Infelizmente o conceito de Educação Infantil ainda é parcial e incompleto, onde o educar se deixa de lado para apenas o cuidar, pois se tem a ideia de que a criança de menor idade (entre 0 e 6 anos) não tem a necessidade, ainda, do seu desenvolvimento cognitivo e sua relação afetivo social. E com esse conceito arraigado os profissionais que estão inseridos nesse meio não possuem determinadas capacitações para o educar/cuidar, muitos são leigos ou simplesmente possuem somente o antigo magistério sem nenhuma especialização, o que acaba prejudicando a qualidade do ensino nessa faixa etária.

A professora S observada durante a pesquisa possui o ensino superior em Pedagogia e identificamos que além de educar ela cuida muito bem das crianças, pois possui uma grande sensibilidade e carinho pelos seus alunos além de saber lidar com eles e suas diferentes características e individualidade. Ela já trabalha na escola Primeira Infância há oito anos, por este fato conhece as dificuldades enfrentadas e as conquistas alcançadas pela instituição até o momento. A característica da professora que se tornou marcante durante a pesquisa do estágio foi a sua sensibilidade e positividade diante do progresso de cada criança durante as atividades exercidas por eles, onde, mesmo que seja um mínimo progresso, pra ela era um grande passo na aprendizagem dessas crianças.

Para Freire (1996, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e assim identificamos que a formação do educador é importante, e a professora S já possui uma experiência docente na educação infantil significativa para o seu currículo, o que demonstrou que ela sabe que caminho seguir diante das diversas dificuldades enfrentadas em sala de aula. Em um dos seus relatos durante as diversas conversas descreveu como era difícil o trabalho na antiga escola e o quanto ainda luta para melhorar suas práticas mesmo com todas as dificuldades existentes:

Antes tínhamos a dificuldade por conta do calor, do piso e da falta de divisão das salas. Hoje continua a dificuldade da divisão das salas, mas melhorou o calor. Antes eu tinha que levar um balde com gelo e uma toalha para passar no rosto das crianças porque ficavam vermelhas do sol que batia nelas pela falta de paredes na escola.(Professora S)

Esse relato da professora S nos mostrou o quanto ela foi militante durante as condições precárias de ensino em que ela lecionava e como ela nos narrou, ainda existe muitas dificuldades, porém a maioria foi amenizada. As aulas que a professora lecionava eram de forma participativa, buscando que todos, mesmo com as dificuldades de atenção de alguns, estivessem acompanhando a explicação da atividade proposta. Sempre muito paciente com cada criança para que todas acompanhassem no seu tempo.

É importante esclarecer que a professora S não somente era capacitada para estar na Educação Infantil como ela possuía amor em cada atividade realizada pelas suas crianças e quando havia a evolução dessas crianças era mais satisfatório ainda para a professora, isso tudo acontece mesmo com as dificuldades estruturais que a escola possui, e sem esquecer a desvalorização que o profissional da Educação Infantil tem que enfrentar com seus baixos salários. Por estes fatos concluímos que a Professora S ama sua profissão e busca sempre o melhor para suas crianças e enfrenta todas as dificuldades com extrema militância sem se deixar levar pelos grandes desafios enfrentados todos os dias.

IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje no nosso país as leis já são mais claras e evidencia a importância da Educação Infantil no educar/cuidar, inserir essa criança na sociedade exatamente como um cidadão de direitos e deveres, pois a educação dessas crianças é entendida como um direito social. As crianças na Educação Infantil precisam desenvolver e reconhecer seu papel dentro da sociedade, mas claro sem deixar de ser criança.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 1996)

O trabalho com as crianças de 0 a 6 anos na educação infantil, é permeado por diversos desafios e conquistas que fazem parte desse processo de desenvolvimento e construção desse sujeito, pois é o primeiro contato com a escola, onde essas crianças se deparam pela primeira vez com direitos e deveres a serem seguidos, com crianças com diversas características. E novamente precisa-se da aliança entre família e escola para concretizar essa identidade da criança na educação infantil. Como afirma Brasil(1998, p. 30) “a colaboração entre pais e professores é fundamental no acompanhamento conjunto dos progressos que a criança realiza na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal”.

As crianças da escola Primeira Infância eram do nível I e II, por este fato era o início da sua vida escolar, e a escola sempre buscava fazer a conciliação das brincadeiras e músicas utilizadas na sala ou no momento da acolhida com o despertar para o respeito, ao direito e a confiança, pontos essenciais para o aprendizado de uma vida em sociedade. As crianças da professora S possuíam características diversificadas, algo natural dentro de uma sala de aula, mas algumas crianças se destacaram por sua personalidade forte, outras pela simplicidade ou timidez percebemos assim que a criança que se encaixa nesses dois pontos extremos uma acaba sendo deixada de lado pelo fato de não conseguir ir de encontro com as regras estabelecidas dentro da sala ou como estava posto na sala os “Combinados” (figura 2), e o outro lado acabava sendo o das crianças que estavam sempre presentes nas atividades e que ia de encontro com as regras estabelecidas.



Figura 2- Cartaz posto na parede da sala de aula, que significa os combinados em que as crianças deveriam cumprir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio foi relevante por nos colocar em um ambiente no qual vamos ser profissionais que futuramente teremos que conviver todos os dias com realidades que exigem um repensar, que cobram dos professores uma dinâmica que respeite a diversidade de situações vivenciadas por tantas escolas que as vezes não possuem infraestrutura adequadas e tendo que lidar com situações inusitadas. O estágio possibilitou-nos que precisamos estratégias variadas para que as crianças possam construir/produzir conhecimento. Na educação infantil, a criança vem para aprender e ampliar sua visão de mundo e de sociedade.

Também aprendemos com esta disciplina a partir da prática vivenciada por professores com experiências que nos ajudam a pensar no profissional que queremos ser. E a nossa inserção no ambiente de pluralidade que é a escola nos fez conhecer os desafios a serem enfrentados todos os dias diante de problemas como a estrutura escolar que não é apropriada para turmas de educação infantil como é o caso dessa escola.

Vale destacar a militância que a professora S tinha diante desses problemas e que nos ensinou que amar nossa profissão nos torna capazes de enfrentar todos os dias os mesmos problemas, pois é muito mais que uma simples prática pedagógica mas sim uma habilidade e competência para estar todos os dias amando sempre educar e cuidar. A importância de abrir os olhos para as dificuldades, as alegrias e prazeres que a vida profissional de um pedagogo na educação infantil enfrenta, pois são relações complexas que geram aprendizados a cada vitória ou derrota em sua vida profissional.

O valor em observar a criança real em sua singularidade é descobrir novas técnicas e métodos de ensino sem deixar de lado a importância do educar/cuidar para que no meio dessa extensa diversidade se consiga acolher as diferenças, dentro dos limites e possibilidades, nos deixando sempre abertos para buscar o novo e desconhecido sem deixar a realidade de lado e os extensos problemas que são enfrentados todos os dias buscando o melhor para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa 11 ed. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1999

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4.

VYGOTSKI L.SA Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DISCUTINDO A EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Danilma de Medeiros Silva
. PPGED/UFRN. NATAL/RN/BR
. danilma_medeiros@hotmail.com

Marcos Torres Carneiro
. PPGEPI/IFRN. NATAL/RN/BR.
torres-carneiro@ig.com.br; CAPES.

RESUMO

Nesse artigo são trazidos alguns dos resultados das pesquisas “Desvelando o Pronatec: Uma avaliação política do Programa” e “Avaliação Política do ProJovem Urbano em Natal/RN: desafios e perspectivas”, que estão sendo desenvolvidas como requisitos para conclusão de mestrado. Embora sejam avaliações de dois programas distintos, ambas as pesquisas avaliam politicamente programas que atuam na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). A problemática que permeia as investigações diz respeito à dualidade estrutural da educação (MOURA, 2006) impressas por meio das ações estatais descontínuas na EJA, que em alguns momentos impulsionaram ações voltadas para uma formação exclusivamente técnica para a classe trabalhadora e em outros tem dispensado formação propedêutica aligeirada sem vinculação com a formação profissional. Com base no exposto, enfatizamos que a pretensão de desenvolver uma avaliação política de Programas que atuam na EJA corrobora-se com o apresentado por Ramos (2013) ao discutir a produção do conhecimento, ao passo que compreendemos que realizar uma avaliação política numa perspectiva do método dialético marxista nos remete ao estudo das contradições inerentes a sociedade capitalista e, no caso em específico, dos processos históricos de implementação da política educacional brasileira voltada para EJA e da forma como esta comumente esteve imbricada na reprodução de uma classe social subalterna com vistas à manutenção do capitalismo. A fundamentação teórica no que diz respeito à avaliação política de políticas públicas em Figueiredo e Figueiredo (1986) e Souza (2013). Além disso, a fundamentação teórica dos estudos desenvolvidos é com base no método dialético (KOSIK, 1976) e, portanto, apresenta como abordagem o marxismo. Nesse sentido, frente aos estudos realizados levanta-se como necessidade para ultrapassar a dualidade estrutural da educação ações na EJA que sejam capazes de efetivamente integrar formação profissional e elevação de escolaridade.

Palavras-chaves: EJA. Formação profissional. Elevação da escolaridade.

1. INTRODUÇÃO

As discussões aqui apresentadas foram elaboradas a partir da confluência das pesquisas “Desvelando o Pronatec: Uma avaliação Política do Programa” e “Avaliação Política do ProJovem Urbano em Natal/RN: desafios e perspectivas”, que estão sendo desenvolvidas como requisitos para conclusão de mestrado. A base comum das avaliações centra-se no modelo de educação voltada para a classe trabalhadora e aponta como resultado convergente a necessidade de ações na educação de jovens e adultos (EJA) que sejam capazes de efetivamente integrar educação e trabalho.

O desenvolvimento das pesquisas utiliza como abordagem metodológica a avaliação política de políticas públicas que de acordo com Figueiredo e Figueiredo (1986) volta-se para o conteúdo e para o significado das políticas. Nesse sentido, Souza (2013) discute que avaliação política parte da necessidade de ultrapassar a simples aparência e a impressão à primeira vista, numa perspectiva de uma postura mais crítica e que não se renda aos escritos formais e discursos oficiais da política pública. Diante disso, vincula-se a avaliação política de políticas públicas ao método dialético, considerando que Kosik (1976) afirma que o conhecimento se realiza com a separação do fenômeno e essência.

Com base no exposto, enfatizamos que a pretensão de desenvolver uma avaliação política de Programas que atuam na EJA corrobora-se com o apresentado por Ramos (2013) ao discutir a produção do conhecimento, ao passo que compreendemos que realizar uma avaliação política numa perspectiva do método dialético marxista nos remete ao estudo das contradições inerentes a sociedade capitalista e, no caso em específico, dos processos históricos de implementação da política educacional brasileira voltada para EJA e da forma como esta comumente esteve imbricada na reprodução de uma classe social subalterna com vistas à manutenção do capitalismo.

Ramos (2013) afirma, com fundamentação em Kosik (1976), a importância de na produção do conhecimento sobre educação profissional de se ter claro que a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, dessa maneira reforçamos a relevância de desvelarmos as intenções explícitas e implícitas dos Programas que atuam na educação de jovens e adultos.

Nessa mesma esteira de pensamento, Frigotto (2013) discorre acerca da dimensão teórica metodológica da produção do conhecimento em educação profissional, citando também por diversas vezes Kosik (1976) e afirma que os métodos não são neutros, pois expressam interesses de classe. Frigotto (2013) levanta reflexão sobre o materialismo histórico-dialético e diz que esse não é o único método que tem por objeto o sistema capitalista, todavia é o único que busca desvelar pela raiz o metabolismo social do capitalismo, na busca pela sua superação.

Assim, entende que a produção do conhecimento em educação profissional com base no materialismo histórico-dialético “tem potencial desalienador, transformador e revolucionário” (FRIGOTTO, 2013, p. 10). E é nesse sentido que nos propomos a levantar reflexões da necessidade ações na EJA que sejam capazes de integrar efetivamente educação e preparação para o mundo do trabalho.

2. BREVE HISTÓRICO DA EJA

A política de educação brasileira é marcada por uma dualidade no que se refere aos modelos de educação ofertados. Acontece que, aos filhos dos trabalhadores, o Estado ofereceu uma educação voltada para o atendimento à urgência do capital por mão de obra barata, ao passo que, aos filhos das elites brasileiras, era-lhes dada a oportunidade de continuidade dos estudos visando a galgar os melhores espaços no aspecto social e econômico (MOURA, 2006).

Nesse contexto, visualiza-se o confronto montado por essas esferas de modalidades de educação, a saber: a propedêutica e a tecnológica, que, nas entrelinhas, aparece o embate social e econômico de duas classes: os que dominam e os que são dominados.

Para Ramos (2004), essas questões que demarcam a dualidade estrutural na educação brasileira é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista. Para a autora, a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por essa razão, a educação encontra-se dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando sua força de trabalho, e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade.

No que se refere especificamente à educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, essa também faz parte desse contexto dual ao passo que, historicamente foi tratada de modo incipiente, tendo em vista que se procurou oferecer formação meramente técnica às pessoas que não tiveram acesso à educação básica na infância e/ou na adolescência. Diante desse formato, alguns estudiosos da área consideram que a intenção governamental, no que concerne à educação de jovens e adultos brasileiros, advindos de uma série de descontinuidades em seus estudos, foi a de dispensar uma educação pobre para os pobres (MOURA, 2006).

Os escritos históricos, que trazem as ações implementadas para educação da população jovem e adulta brasileira, nos mostram que as iniciativas governamentais com maior abrangência se deram recentemente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, em consonância com o que foi apregoado no texto constitucional de 1988, artigo 208, na parte que trata da educação pública (CUNHA, 1999; SOARES, 1996; SOARES, 2004).

De acordo com Soares (2002), a Lei nº 9.394 de 1996 incorporou uma mudança conceitual ao assumir o termo “Educação de Jovens e Adultos” em detrimento do termo antes denominado de “Ensino Supletivo”, reconhecendo que este é um campo complexo que merece uma atenção especial que não deve ser resumida a uma ação supletiva, mas sem sombra de dúvida deve ser enxergada como um direito social que carece de universalização para garantir a qualificação profissional dos sujeitos e dar-lhes condições de continuidade de estudos.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Frente a essa mudança conceitual percebe-se a partir daí alguns avanços nas ofertas de programas voltados para a EJA, muito embora os autores estudados enfatizem que ainda não há uma política de Estado para esse público em específico.

Os avanços mais significativos com vistas à superação da dualidade estrutural e, portanto na perspectiva de integração entre educação propedêutica e educação profissional só foram possíveis a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97, por meio do Decreto nº 5.154/2004 que proibia terminantemente a integração entre essas modalidades de educação.

3. AVANÇOS E RETROCESSOS A PARTIR DO DECRETO Nº 5.154/2004: DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE

A partir do Decreto nº 5.154/2004, foi criado o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) e em decorrência desses foram elaborados alguns programas interessantes na EJA, quais sejam: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Entretanto, Kuenzer (2006) destaca que muito embora sejam avanços em relação às ações anteriores, na verdade o que se consolida é uma miscelânea de iniciativas, baseadas em programas distintos praticamente de acordo com nível de inserção social.

Kuenzer (2007) conceitua essas questões a partir do conceito de “inclusão excludente e exclusão includente”. A autora discute que a inclusão das classes populares na cadeia educativa através de uma educação fragmentada desvinculada de uma formação científica e na cultura geral, promove a inclusão de forma excludente. Assim, o tipo de educação ofertada às classes populares cumpre o fim capacitar para o exercício de funções precárias, que dificilmente propiciarão a aquisição de conhecimentos que possibilitem a obtenção de postos de trabalho com condições dignas e em posição de liderança. De outro modo, esse processo de exclusão acaba provocado a inclusão dos sujeitos em postos necessários para a manutenção da reprodução capitalista, a exemplo de atividades ligadas ao artesanato com o modo de produção flexível.

Ao que diz respeito ao PROJOVEM esse foi criado pela Medida Provisória n. 238, de fevereiro de 2005, com o objetivo explícito no documento de criação de elevar o grau de escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária, tendo em vista a inserção cidadã (BRASIL, 2005, artigo 1º). Pelo que consta na Medida, o programa é voltado a jovens com idades entre 18 e 24 anos, que tenham concluído a quarta série do ensino fundamental (atual 5º ano do ensino fundamental) e não tenham concluído a a 8ª série do ensino fundamental (atual 9º ano do ensino fundamental, e não tenham vínculo empregatício formal.

Outro Programa criado no Governo Lula é o PROEJA, o qual foi criado por meio do Decreto Federal nº 5.840/2006 e por abranger a perspectiva da integração entre educação profissional e educação propedêutica, voltado diretamente para a classe trabalhadora (pessoas com 18 anos ou mais) pode ser considerado como um dos programas que mais se aproximam das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais para a educação profissional na EJA. Essa integração é apresentada da seguinte forma no Decreto:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, [...].

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, [...].

(BRASIL, 2006, art. 1º).

Também consta nesse Decreto a obrigatoriedade de oferecimento de vagas no âmbito da rede federal de educação tecnológica, que a princípio foi de 10% das vagas oferecidas. Essa obrigatoriedade representa um marco na Rede de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) ao passo que essas instituições anteriormente não trabalhavam com a modalidade de educação de jovens e adultos.

No que pesem essas ações na EJA advindas com Decreto nº 5154/2004 e que avançaram numa perspectiva de integrar formação profissional e elevação da escolaridade para o público da EJA, a partir de 2011 com a criação do Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011, tem-se um programa que fortemente vem reafirmar a dualidade estrutural da educação. Isso porque, o grande foco de formação no Pronatec são os cursos de Formação e Inicial de Trabalhadores (FIC), que não apresentam vinculação com a elevação da escolaridade.

Convém destacar que, o Pronatec ao propor como modelo de educação para EJA os cursos FIC figura-se como um programa que apresenta como fundamentação o oferecimento de formação meramente técnica para a classe trabalhadora. Nesse sentido, reafirma a dualidade estrutural da educação. Muito embora, Portaria nº 168/2013 do MEC (Ministério da Educação) tenha aberto a possibilidade em se ofertar o Pronatec na forma integrada, na modalidade de educação de jovens e adultos, o que tem prevalecido na execução do Programa são cursos rápidos (160 horas) para os trabalhadores que não estão vinculados a elevação da escolaridade.

Essa Portaria do MEC, 168/2013, ao estabelecer como uma das modalidades dos cursos técnicos a EJA, representa como uma forma superar algumas críticas ao Pronatec. Ao mesmo entra em contradição, com base no Documento de Referência do Pronatec EJA, ao ser levantada a proposta de integração nessa modalidade, considerando que esse documento procura reproduzir no Pronatec o previsto no PROEJA. A contradição na nossa interpretação seria a duplicidade de oferta com perspectivas parecidas, quais sejam: ofertar o ensino médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos. Entretanto, inferimos que a elaboração do referido Documento de Referência do Pronatec EJA e essa intenção de integração aparece como uma forma de legitimar o Programa, inclusive para conter ou rebater as críticas levantadas por estudiosos da área.

Essas apreensões são perceptíveis por meio da leitura do referido Documento (MEC, 2013) e incorporam uma concepção destoante da qual foi posta na Lei nº 12.513/2011 (Lei de criação do Pronatec) e também ao enfatizar por diversas vezes a oferta

do PROEJA , vejamos um dos trechos:

A articulação entre educação profissional e tecnológica (EPT) e elevação de escolaridade representa um desafio de ordem estratégica, política e pedagógica, no âmbito do Pronatec. Outro desafio que tem se apresentado é a articulação estratégica entre as políticas e os programas implementados pelo Ministério da Educação. Dentre as políticas da educação profissional tem-se a oferta de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, por intermédio da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec (MEC, 2013, p. 4, grifos nossos).

Esse trecho é bastante ilustrativo ao declarar que a articulação entre educação profissional e elevação de escolaridade representa um desafio no Pronatec, considerando-se que o grande fomento de implementação do Programa tem sido no âmbito dos cursos FIC que não apresentam essa perspectiva. Nessa questão, o Documento de Referência do Pronatec EJA também apresenta mais elementos contraditórios desse caminho de implementação do Programa quando utiliza dados educacionais do INEP 2007 a 2012 para demonstrar a necessidade de articulação entre educação profissional e elevação da escolaridade e sintetiza:

Com isso, dois desafios apresentam-se para o PROEJA: ampliar as oportunidades de acesso à educação para jovens e trabalhadores, em especial em cursos técnicos de nível médio; e articular e efetivar, de forma criativa e inovadora, a elevação de escolaridade e a formação profissional para jovens e trabalhadores. No intuito de contribuir para a superação dos desafios que se apresentam e de se constituir como uma forma extraordinária de fomentar a oferta de cursos do PROEJA, foi estabelecido, dentre o público prioritário do Pronatec, o sujeito da EJA, o que possibilitou, a partir da publicação da Medida Provisória nº 593, de 05 de dezembro de 2012, transformada na Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013, a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica articulada à elevação de escolaridade para aquele público (MEC, 2013, p.8, grifos nossos).

Essas declarações do Documento de Referência do Pronatec EJA, contradizem a implementação da oferta da Bolsa-formação trabalhador. No âmbito dessa Bolsa são ofertados os cursos FIC que não elevam a escolaridade e, portanto, não atendem as demandas declaradas no Documento Pronatec EJA. Diante disso, os objetivos expressos na Portaria 168/2013, artigo 38, apresentam-se de maneira contraditória, quais sejam: Inciso “I- formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do país” e do inciso “III- incentivar a elevação da escolaridade”.

Considerando que os cursos FIC do Pronatec não apresentam essa perspectiva de elevação da escolaridade e são os que têm ganhado maior ênfase na execução do Programa. Além dos cursos FIC não conseguirem atender efetivamente o público da EJA, por não elevarem a escolaridade, esses também na maioria das vezes não formam para o chamado mercado de trabalho. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-2010) realizada em 2010, demonstra que a incidência dos cursos FIC

(qualificação profissional, é o termo utilizado na pesquisa para esses cursos) para inserção no chamado mercado de trabalho fica bastante aquém em comparação com os cursos técnicos de nível médio e principalmente no que se refere aos cursos superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, reforça-se a importância de estudos na área de educação de jovens e adultos que possam contribuir para o debate no que concerne a ações do Estado capazes de integrar formação profissional e elevação da escolaridade.

Além disso, destaca-se que a educação compromissada com a EJA tem por princípio possibilitar a inclusão social dos sujeitos e para isso a formação deve integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, enfim supõe dar condições para que se compreenda o processo inerente às contradições da sociedade capitalista e as possibilidades de transformar a realidade social em que ele vive.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: Fev. 2014.

BRASIL, **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 238, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/legisla07.pdf>. Acesso: Mar. 2014.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução: discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC. Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos. Brasília: [S. n.], 1999

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Dimensão Teórica Metodológica da Produção do Conhecimento em Educação Profissional.** *Anais. II Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional.* IFRN, Natal-RN, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia (org.). **A educação profissional nos anos 2000:** a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 887-910, out. 2006.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

RAMOS, Marise. **Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional.** *Anais. II Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional.* IFRN, Natal-RN, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 168, de 7 de março de 2013.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf. Acesso em: Agosto de 2014

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** In: Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. *Anais...* Brasília: prelo, 2006.

_____. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios.** 2012

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos:** momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, n. 11, Dimensão, set/out. 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil:** articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. *Revista de EJA*, n. 17, maio 2004. SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Lincoln Moraes de. A relevância da suspeição: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas. Natal, **GIAPP:** texto para debate e circulação interna, 2013.

O PROGRAMA BOLSA-FAMÍLIA: SEUS EFEITOS ECONÔMICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL

DÉBORA MARIA GONÇALVES FERREIRA
PB - SAPIENS - Brasil

RENATA COSME SANTANA
PB - SAPIENS - Brasil

Resumo:

O Bolsa Família é um programa de bem-estar social desenvolvido pelo governo federal brasileiro desde 2003 como integrante da Fome Zero. Consiste na ajuda financeira às famílias pobres e indigentes do país, que tenha em sua percapta 1/3 de salário mínimo para cada membro da família, com a condição de que estas mantenham seus filhos na escola. O programa visa reduzir a pobreza a curto e em longo prazo através de transferências condicionada de renda, que por sua vez, visa acabar com a transmissão da miséria de geração a geração. É considerado um dos principais programas de combate à pobreza no mundo. Este artigo apresenta um pequeno estudo sobre a importância do Bolsa Família como forma de inclusão ou exclusão na nossa sociedade.

Palavras-chaves: Bolsa Família; distribuição de renda, inclusão ou exclusão.

Abstract:

The Bolsa Family is a program of social well-being developed by the Brazilian federal government since 2003 as integral of the Hunger Zero. It consists of the financial help to the poor and destitute families of the country, on the condition that these maintain your children in the school. The program seeks to reduce the poverty the short and in long period through conditioned transfers of capital, that for your time, it seeks to end with the transmission of the generation poverty the generation. One is considered from the principal combat programs to the poverty in the world. This article presents a small study on the importance of the Family allowance program as a way of inclusion or exclusion in our society.

Keywords: Bolsa Family; income distribution, inclusion or exclusion.

Introdução

Estas indagações motivaram a realização deste trabalho, partindo da constatação da importância de aprofundar os estudos sobre os programas de transferência direta de renda, em particular do Programa Bolsa Família (PBF). Essa opção teve origem no conjunto de observações empíricas e questionamentos teóricos e políticos por parte da aula sobre inclusão social que com este tema nos causou um disparate de indagações com relação ao fato do PBF ser um programa de inclusão ou exclusão e que vem mostrando a preocupação em dimensionar a existência e a magnitude dos fenômenos sociais no Brasil. Tomando como questões norteadoras o fato de inúmeras famílias estarem no programa desde a sua implantação, não tendo avanço nenhum em seu quadro de desenvolvimento, ficando estagnado tanto no fator econômico quanto no sócio-educativo. A questão é, muitos usuários do Bolsa Família, se acomodaram e perderam a visão de crescimento pessoal, se negando a trabalhar ou estudar, com isso permanecem no perfil de baixa renda.

O Brasil tem historicamente sofrido com a má distribuição de renda, por ter um grande número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, apresentando alto índice de desemprego e analfabetismo, sendo em sua maioria no nordeste.

Por isso, a necessidade de criar políticas sociais compensatórias para um eficiente funcionamento da sociedade, com o intuito de remediar os danos causados pelo capitalismo, que gera esta lacuna entre ricos e pobres. O Estado tem o papel de intermediador entre as duas classes com o dever de reduzir cada vez mais a pobreza e a desigualdade. Onde temos as políticas sociais que se destinam a atender aos direitos e necessidades universais que são estabelecidas constitucionalmente, como Educação, Saúde e Trabalho.

Os Programas de Transferência de Renda passam a serem considerados importantes mecanismos para o enfrentamento da pobreza e como possibilidade de dinamização da economia, principalmente em pequenos municípios encontrados em todo o Brasil. Partindo desse referencial, os Programas de Transferência de Renda são considerados como eixo prevalente no atual Sistema Brasileiro de Proteção Social, situando-se no âmbito das transformações econômicas e societárias que vêm marcando a reestruturação do capitalismo mundial na sua fase mais recente, identificada a partir dos anos 1970, com maior aprofundamento nos anos 1980 e no Brasil, nos anos 1990.

Neste artigo é apresentada uma pequena reflexão sobre o Programa Bolsa Família ser fator de inclusão ou exclusão social que representa na atualidade o principal componente do Sistema Brasileiro de Proteção Social, o PBF tem de fato reduzido o nível de pobreza das famílias brasileiras ou tem excluídos cada vez mais essa população da sociedade, pois pelo menos no mercado de trabalho formal esses usuários tem abdicado da sua inserção, com receio de perder o benefício.

O Programa Bolsa Família (PBF)

O Bolsa Família, criado pela medida provisória nº 132, de 20 de Outubro de 2003, transformada na Lei nº 10.836, de 09 de Janeiro de 2004, e regulamentada pelo Decreto nº 5.209, de 17 de Setembro de 2004, é o principal programa de transferência de renda do governo federal. Constitui-se num programa estratégico no âmbito do FomeZero – uma proposta de política de segurança alimentar, orientando-se pelos seguintes objetivos: combater a fome, a pobreza e as desigualdades por meio da transferência de um benefício financeiro associado à garantia do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, educação, assistência social e segurança alimentar; promover a inclusão social, contribuindo para a emancipação das famílias beneficiárias, construindo meios e condições para que elas possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram (BRASIL. MDS, 2006).

No entanto não é isso que percebemos, pois observamos que é insignificante a quantidade de famílias desvinculadas ao programa que, por outro lado, é imensurável o número de famílias que são beneficiadas a cada mês. Infelizmente é uma triste realidade, pois o interessante seria que as famílias conseguissem com o auxílio do governo sair da linha de pobreza, através da sua própria geração de renda, passando assim a não necessitar mais deste benefício, dando oportunidade a uma nova família que realmente esteja precisando.

A instituição do Bolsa Família decorreu da necessidade de unificação dos programas de transferência de renda no Brasil, conforme diagnóstico sobre os programas sociais em desenvolvimento, elaborado durante a transição do governo Fernando

Henrique Cardoso para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi organizado visando minimizar: 1) ocorrência de sobreposições de programas, definindo objetivos e público alvo; 2) desperdício de recursos por falta de uma coordenação geral e dispersão dos programas em diversos ministérios; 3) falta de planejamento e mobilidade do pessoal executor, 4) alocações orçamentárias insuficientes, com o não atendimento do público alvo conforme os critérios de elegibilidade determinados (BRASIL, 2006).

O Bolsa Família procura enfrentar o problema da pobreza em dois momentos. No curto prazo, o programa pretende oferecer alívio aos problemas imediatos e urgentes da pobreza, como a fome e a desintegração do ambiente familiar. No longo prazo, o Bolsa Família tem como objetivo o combate à transferência da pobreza, induzindo a melhoria do status educacional e da saúde de seus beneficiários por meio das condicionalidades, promovendo assim melhores oportunidades de qualificação e consequente inserção futura no mercado de trabalho.

Estes grupos mais pobres da população têm grande dificuldade para ter acesso aos serviços e benefícios sociais de que necessitam. Diante desta situação, a principal finalidade seria desenvolver uma estratégia que facilitasse o acesso das famílias mais pobres aos serviços e benefícios que é oferecido pelo Estado dentro da saúde, educação, habitação, etc. Desta forma, o Bolsa Família impôs condicionalidades para que fossem cumpridas, atribuindo ao poder público a responsabilidade de provedor do acesso à saúde e à educação (Manual de gestão de condicionalidade, 2006, p.13).

Neste sentido, o adequado cumprimento do programa é fazer com que as famílias beneficiárias tenham acesso às políticas sociais, as quais são de direito de cada cidadão, com a intenção de que em um longo prazo as famílias tenham mais chances de sair e de superar a sua situação de pobreza. Mas, como já foi citado anteriormente infelizmente algumas famílias que estão vinculadas ao PBF não têm este pensamento que ele serve para avançar para uma melhoria da qualidade de vida, mas sim para se acomodar diante da facilidade em estar recebendo este benefício.

A iniciativa do PBF possui três eixos principais focados na transferência de renda, condicionalidades e ações e programas complementares. A transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade.

O ingresso das famílias no PBF ocorre por meio do Cadastro Único do governo federal instituído em 2001, ainda, no governo de Fernando Henrique Cardoso. O objetivo desse cadastro é uniformizar as informações socioeconômicas da população de baixa renda, a fim de mapear e identificar possíveis beneficiários do PBF e dos demais programas sociais, propondo-se também a subsidiar o planejamento de políticas públicas dos diferentes níveis de governo. Para tanto, cabe aos municípios o papel de executar o processo de coleta, inclusão, atualização e exclusão sistemática dos dados referentes ao Cadastro Único. Criado o PBF, em 2003, para apoiar as famílias mais pobres e garantir o direito à alimentação. Para isso, há a transferência de uma renda mensal diretamente para as famílias e as mesmas fazem o resgate deste valor através de saque com cartão magnético distribuído pela Caixa Econômica Federal. Os valores dos benefícios pagos pelo Bolsa Família variam de acordo com as características de cada família, considerando a renda mensal da família por pessoa, o número de crianças e adolescentes de até 17 anos, de gestantes, e de pessoas idosas da família (PORTAL BRASIL, 2013).

Políticas Sociais no Brasil

Entende-se por Políticas Sociais a intervenção do Estado nas questões sociais existentes, para compensar as distorções decorrentes do processo de desenvolvimento capitalista, que discrimina e faz com que a distância entre ricos e pobres seja cada vez maior. As famílias na sociedade capitalista não dispõem de igualdade de condições sendo que os mais pobres tendem a reproduzir continuamente o ciclo da pobreza: baixo nível educacional, má alimentação e saúde, instabilidade no emprego e baixa renda. Ao desencadear políticas sociais, o Estado procura equiparar as oportunidades entre pobres e ricos, diminuindo a distância entre esses dois grupos e permitindo que as novas gerações quebrem o ciclo da pobreza.

Educação, saúde e moradia são direitos sociais que devem ser disponibilizados para todos. No Brasil, todos os municípios possuem escola para educação infantil e fundamental, que garante a alfabetização das crianças, jovens e adultos. Em relação à saúde existem hospitais e postos distribuídos em cada cidade para atender a população. Mas, não se pode esquecer que o Brasil é um país subdesenvolvido, onde as carências são enormes e o Estado não tem condições de atender a todos os direitos básicos ao mesmo tempo.

É importante analisar que as políticas sociais são voltadas para um público em situação mais crítica, onde a ideia de focalização abrange os direitos sociais e assume que os recursos não são suficientes para atender a todos. Trata-se de uma política com elevado custo para o Estado, principalmente porque se fala em transferir recursos, como é proposto nos programas de transferências de renda mínima. Se tratando do caso brasileiro, este custo é bem elevado, pois a parcela maior da população que é considerada pobre é a que recebe assistência destes programas.

Para Cohn (1995), deve-se entender que as políticas sociais que são voltadas para o alívio da pobreza, são aquelas que têm ação e resultado de imediato, direcionadas a classe mais necessitada, buscando a superação da pobreza, e possibilitando um crescimento sustentável destes indivíduos. Este autor sugere ainda que as políticas sociais devem buscar a articulação entre aquelas (ações) de curto prazo, de caráter mais imediatista, focalizada naqueles grupos identificados como os mais despossuídos, e aquelas de longo prazo, de caráter permanente, universais, voltadas para a equidade do acesso dos cidadãos aos direitos sociais, independentemente do nível de renda e da inserção no mercado de trabalho.

Em resumo, é muito difícil fazer apenas uma escolha ou eleger apenas um público beneficiário. As políticas sociais têm por obrigação apresentar um tratamento sem distinção e, mais ainda, devem proporcionar – além de uma porta de entrada – uma oportunidade de saída também para a situação vivida pela classe mais pobre.

No Mapa da Exclusão Social no Brasil (POCHMANN; AMORIM, 2003) indica que 41,6% das cidades do Brasil apresentam os piores resultados no que se refere à exclusão social, sendo a grande maioria situada nas Regiões Norte e Nordeste. Ainda seguindo o autor:

“A ‘selva’ da exclusão mostra-se aí intensa e generalizada, com poucos ‘acampamentos’ de inclusão social, pontuando uma realidade marcada pela pobreza e pela fome, que atinge

famílias extensas, jovens, população pouco instruída e sem experiências assalariada formal (POCHMANN; AMORIM, 2003, p. 25)”.

Aspectos positivos e negativos do Programa Bolsa Família

Os beneficiários residentes na região Nordeste recebem R\$ 1 bilhão. São 6,8 milhões de famílias atendidas. A Bahia é o estado que tem o maior número de beneficiários e o maior volume de recursos, seguido por São Paulo, Pernambuco e Ceará (REVISTA FORUM S/D).

O Programa Bolsa Família vem se fortalecendo e se apresentando como resposta ao apelo silencioso da população mais pobre: “os governos democráticos da América Latina começaram a produzir grandes e inovadores esforços para tratar da pobreza” (WEISSHEIMER, 2006, p. 47). Acrescento que esse esforço se baseia em programas que oferecem às famílias pobres pagamentos em dinheiro mediante a condição, por exemplo, da manutenção das crianças na escola ou da realização de exames de saúde com regularidade.

Weissheimer (2006, p. 39), ainda enfatiza que *[...] pode parecer um paradoxo, mas não é. O objetivo do programa Bolsa Família é justamente fazer com que seus beneficiados deixem de sê-lo. Essa é uma tarefa para muitos anos e não apenas para um programa isolado.*

Este paradoxo é complexo e necessita de uma profunda análise conjunta do governo, da sociedade, dos poderes públicos e privados, considerando todas as mudanças socioeconômicas advindas com o fortalecimento do programa, para gerar ações conjuntas com o intuito de equalizar cada vez mais a distribuição de renda.

Essas mudanças através de ações conjuntas são defendidas por Weissheimer (2006, p. 39):

[...] promover o desenvolvimento socioeconômico de famílias em estado de insegurança alimentar, gerar trabalho e renda, desenvolver ou mesmo criar uma dignidade capaz de levar que possa ser chamado de cidadania. Esse é o caminho para a saída do Bolsa Família.

Outro aspecto positivo está relacionado ao acesso ao crédito com os comerciantes do bairro ter melhorado após o ingresso no Bolsa Família. Esta facilidade de crédito tende a viabilizar possibilidades concretas de melhoria da qualidade de vida das famílias, apesar das inúmeras limitações impostas pela condição de pobreza.

As mudanças sociais que o programa vem provocando, principalmente no âmbito familiar é outra questão de suma importância. A característica do Bolsa Família em transferir a renda para beneficiários principalmente do público feminino vem provocando alterações significativas nas relações sociais vigentes. A ouvidoria da Petrobrás, em uma reportagem, veiculou que:

O Bolsa Família dá mais autonomia às mulheres, maior inserção social e poder de compra, mais afirmação no espaço doméstico e ampliação do acesso a serviços públicos de educação e saúde. O aumento da presença nas decisões do lar e da comunidade e a melhoria na qualidade de vida foram alguns dos impactos do Bolsa Família no dia-a-dia das mulheres. É o que constata pesquisa qualitativa divulgada nesta quinta-feira, 08/03, pelo MDS (Ministério do Desenvolvimento Social), e pelo Núcleo de Estudos sobre a mulher da Universidade de Brasília. (OUVIDORIA PETROBRÁS, 2007, p 2).

O desafio ainda é grande, o critério de inclusão precisa permitir a ultrapassagem para o atendimento de famílias pobres e não apenas indigentes, como de fato vem ocorrendo, o benefício precisa ser elevado para um patamar de pelo menos um salário mínimo, a transferência monetária precisa ser mais articulada ao acesso a serviços sociais básicos e a políticas e programas sociais estruturantes, os Programas de Transferência de Renda, como outros programas sociais, precisam, sobretudo, ser articulados a uma Política Econômica que seja capaz de distribuir a renda e a riqueza socialmente produzida, gerar emprego e renda para a população que tenha condições de se autonomizar.

Todavia, estudo também recente, desenvolvido sobre os impactos dos Programas de Transferência de Renda sobre a redução da desigualdade e da pobreza no Brasil, demonstrou que o PBF é bem focalizado nas famílias pobres brasileiras (SOARES, 2006). Contudo, tem sido capaz apenas de melhorar a situação de vida dessas famílias, sem, entretanto, retirá-las do nível de pobreza em que se encontram. Esses programas, quando não articulados a uma política macroeconômica de crescimento sustentável e de redistribuição de renda, podem significar melhorias imediatas de famílias que vivem em extrema pobreza, mas não a superam, melhorando a situação vivenciada pelas famílias pobres, sem ultrapassar a denominada linha de pobreza.

Dados fornecidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome mostram que 1,69 milhão de famílias beneficiadas pela Bolsa Família deixaram espontaneamente o programa, declarando que sua renda já ultrapassava o limite de R\$ 140 por pessoa. Estas famílias representam 12% de um total de 13,8 milhões de famílias atendidas. Os dados abrangem todo o período de existência do Bolsa Família, entre outubro de 2003 e fevereiro de 2013. Os dados do ministério contrariam a alegação dos críticos do Bolsa Família de que o programa de transferência de renda estimularia os beneficiados a não procurar emprego e melhores condições de vida (PORTAL BRASIL, 2013).

O aumento do volume de recursos destinado a programas sociais, como o Bolsa Família divide os especialistas do setor, onde para alguns, trata-se de inclusão e exclusão da população. O impacto do Bolsa Família sobre a redução consistente da desigualdade social no Brasil não é livre de polêmicas, onde há quem acredite que, embora tenha efeitos positivos para a melhoria da vida de famílias mais pobres, o programa é insuficiente para alterar o quadro da desigualdade social no país.

Conclusão

Observou-se que as políticas sociais surgem para compensar as distorções decorrentes do processo de desenvolvimento

capitalista, que discrimina e faz com que exista uma distância entre pobres e ricos cada vez maiores.

O papel do Estado é constituir fundos com o objetivo de assegurar o bem-estar social e cumprir o direito estabelecido constitucionalmente que é a garantia de saúde, educação, trabalho e alimentação para todo indivíduo. O Estado vem como provedor destas necessidades criando políticas sociais que garantam a sobrevivência para os que vivem em situação de extrema pobreza.

Como se viu, desde os anos 90, que os programas de transferência direta de renda transformaram-se num instrumento valioso, com implicações econômicas e sociais, para o enfrentamento da pobreza massificada no Brasil. Neste sentido, o principal programa dessa natureza, o PBF tem se expandido e gerado efeitos relevantes, mas ainda insuficientes sobre os índices sociais, não estando isento de críticas e problemas. Na verdade, os estudos realizados têm apontado que, apesar dos limites, o PBF tornou-se um indicador do quanto é possível fazer com políticas públicas.

Criaram-se então os programas de transferência de renda que são considerados como eixo do atual sistema brasileiro de proteção social. A finalidade desses programas, no curto prazo, é aliviar os problemas decorrentes da situação de pobreza e, no longo prazo, investir no capital humano, quebrando o ciclo intergeracional da pobreza.

Embora se reconheça o mérito e o efeito distributivo do PBF, a focalização das suas ações no combate à pobreza, sem integração com outras políticas que atendam as necessidades básicas da população e que forneçam bens e serviços públicos de qualidade, pode gerar o enfraquecimento da consolidação da cidadania. Portanto, para o enfrentamento da pobreza brasileira é primordial que os programas venham acompanhados de uma ativa e permanente política de geração de emprego e renda e de um ambiente macroeconômico favorável às políticas sociais, o que requer que se faça um mínimo de incursão sobre o comportamento recente e as perspectivas que se abrem para a economia brasileira e para as políticas sociais (CARDOSO JUNIOR; JACCOUD, 2005).

Muito embora o governo federal tenha dado seus primeiros passos em busca da inserção de pessoas oriundas do Cad Único no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, através de programas de capacitação profissional, como é o caso do PRONATEC, ACESSUAS TRABALHO e PROJovem TRABALHADOR. Com o objetivo de que essas famílias após sua estruturação econômica, e a partir da sua própria geração de renda venha a conscientizar-se que não necessitam mais da “ajuda” do governo federal, saindo da linha de pobreza, levando o indivíduo a adquirir assim sua autonomia pessoal. Esse trabalho nos fez refletir sobre o fato do programa ocasionar exclusão ou a inclusão perante a sociedade, pois na verdade não depende dele esta ação, pois ele é um instrumento que cada cidadão pode utilizá-lo da melhor maneira possível para seu crescimento e desenvolvimento individual, familiar, pessoal e profissional na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARDOSO JÚNIOR, J. C.; JACCOUD, L. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. (Org.) ... [et. al.]. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. p. 181-260.

BRASIL; **Presidência da República. Lei nº 10.836** de 9 de Janeiro de 2004. Institui o Programa Bolsa Família, 2006.

BRASIL; **Presidência da República. Decreto nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004**. Regulamenta o Programa Bolsa Família, 2006.

BRASIL; Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Perguntas e respostas sobre o Bolsa Família**. Brasília, 2005, disponível na página www.mds.gov.br acesso em 01/10/2013.

COHN, A. **Políticas sociais e pobreza no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas** nº 12, jun./dez. 1995. Brasília. www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp12/parte1.pdf. Acesso 01/10/2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA – FGV. Disponível na página www.ibre.fgv.br, acesso em 02/10/07.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Manual de Gestão de Condicionalidades**. 1ª Edição. Brasília – DF. 2006.

OUVIDORIA PETROBRÁS. **Bolsa Família dá mais autonomia às mulheres. 2007**. Disponível em <http://ouvidoria.petrobras.com.br>. Acesso em 02/10/2013.

POCHMANN; M. e AMORIM, R. **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003

PORTAL BRASIL. **Benefícios do Bolsa Família receberão investimento de R\$ 2 Bilhões**. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/governo/2013/04/beneficiarios-de-programa-social-receberao-investimentos-de-r-2-bilhoes>. Acesso em 06/10/2013.

REVISTA FORUM: **1.69 milhão de famílias abrem mão do bolsa família**. S/d. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/blog/2013/05/169-milhao-de-familias-abrem-mao-do-bolsa-familia/>. Acesso dia 06/10/2013

SOARES, Sergei. **Trabalho bate Bolsa-Família na redução da desigualdade**. Jornal Folha de S.Paulo online, São Paulo, 05 de março de 2006. site: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u76227.shtml> acesso em: 02/10/2013

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa Família: Avanços, limites e possibilidades do Programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil**. São Paulo. Editora PerseuAbramo: 2006.

EDUCAÇÃO PARA O HOMEM INACABADO: CONFRONTO COM AS IDEIAS POSITIVAS E NEOPRAGMÁTICAS.

DIEGO DO REGO

Graduando em Pedagogia - UFRN

regodiego@outlook.com

TRABALHO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

RESUMO

Este trabalho analisa as ideias Positivistas e Neopragmáticas na tentativa de encontrar aproximações ou distanciamentos da concepção de educação para o homem inacabado construída a partir da obra de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Utiliza-se de pesquisa bibliográfica para trazer as principais características dos ideários Positivistas e Neopragmáticos. Para ambas as correntes de pensamento, é utilizado a obra de Eldon H. Mühl e J. Habermas. No decorrer das análises se encontra uma incompatibilidade entre tais ideias e a concepção de educação para o homem inacabado. No positivismo é visto o confronto com o cientificismo e a liberdade subjetiva do sujeito uma vez que tal ideologia coloca o conhecimento como algo estável e livre da subjetividade humana. No neopragmatismo, o relativismo considera o conhecimento humano sujeito a contextos e constituído apenas de discurso intencional, diminuindo a boniteza da produção intelectual humana a mera narrações linguísticas, e tornando-se distante da pedagogia freireana. Chega-se a conclusão de que a educação para o homem inacabado precisa então se distanciar dessas ideias e continuar no seu caminho de possibilidades para sua constituição. São coladas neste trabalho algumas concepções que ajudam na definição de educação para o homem inacabado e também são vistos alguns desafios para a realização dessa educação como as ideias do senso comum amplamente difundidas na sociedade contemporânea de uma educação voltada para a transmissão de conteúdo. Entende-se então a educação inacabada como meio de formação de sujeitos conscientes de seu inacabamento e portanto, protagonistas de suas histórias de vida individual e coletiva.

Palavras Chave: Inacabamento; Positivismo; Neopragmatismo.

INTRODUÇÃO

Nos ditos tempos pós-modernos, a educação, enquanto fenômeno humano, se constitui a partir de ideias, intenções e finalidades. Depois das ideias iluministas, surgem no mundo diversas correntes de pensamentos que vão influenciar inúmeras atividades sociais e causar verdadeiras revoluções ideológicas.

A educação, que não existe sem intencionalidade (SAVIANI, 2009), irá ser rodeada por ideários que traduzem o quanto o homem sabe que sabe, e sabe que sempre precisa saber. Neste trabalho, é refletido se as ideias positivistas e neopragmáticas são compatíveis com a ideologia pedagógica de Paulo Freire, entendida como educação para o homem inacabado.

O texto a seguir é então dividido em três momentos. No primeiro faz-se um resgate teórico sobre as ideias positivas

seguidas das neopragmáticas. No segundo momento, coloca-se a opção política de Paulo Freire em confronto com essas ideias na tentativa de defini-las como próximas ou contrárias a educação para o homem inacabado. Por último, é esclarecido o como o inacabamento do homem deve permear as atividades educativas para a liberdade tendo em vista as discussões anteriores.

POSITIVISMO E NEOPRAGMATISMO

POSITIVISMO

Com as ideias iluministas, a educação recebe a missão de formar o homem pós revolução francesa. É dado a instrução o papel de libertação do homem da visão dogmática do mundo e formação de novos indivíduos.

A educação irá preparar o homem para a nova sociedade organizada pela burguesia e alicerçada nos princípios republicanos. Acontece que esse projeto pedagógico logo deixa o ideário de homem universal, defendido pelos iluministas, e se torna um projeto de classes. Como disse Ponce, “a revolução que começara com um clamoroso apelo aos ‘filhos da pátria’, terminava em benefício exclusivo dos ‘filhos da indústria’ “(1995, p. 134).

Augusto Comte percebe que a sociedade precisava de um conhecimento confiável para organizá-la. Defende então, o surgimento de uma ciência positiva, ou seja, colocando os métodos usados para se estudar o mundo natural a serviço da criação de um sistema geral de opiniões que levem a organização da sociedade.

No positivismo se estabelecem ideias científico-reducionistas que vão adentrar nos sistemas educativos construídos depois da revolução francesa. Segundo o positivismo, o conhecimento científico é o único que pode ser aceito pela razão humana.

Sobre a educação positiva discorre Mühl:

“A compreensão mítica e mágica do real deve ser substituída pela visão científica do mundo e o comportamento espontâneo do indivíduo deve ser condicionado por uma conduta previsível. A orientação mais apropriada desse comportamento poder encontrada da ciência, pois somente ela poderá fornecer os conhecimentos necessários para uma orientação segura e controlada, na medida em que compreende o ser humano como um ser determinado por leis objetivas, semelhantes às leis existentes da natureza. (2008. p, 124)

O autor do positivismo, Augusto Comte, vai entender a educação como ferramenta de adequação do homem a realidade positiva. Essa compreensão descarta a liberdade subjetiva dos homens e limita a emancipação racional do ser. Isso se deve em parte ao fato de que o positivismo criou uma ciência pura, livre da subjetividade do sujeito que a pratica.

Sucedeu-se também a redução do conhecimento e da racionalidade à atividade científica e técnica, o sujeito deixa de ser

referência no processo do saber que agora é neutro de qualquer norma moral ou política (neutralidade do conhecimento). Essa tese da neutralidade do método científico “serve para transformar a ciência em um instrumental ideológico de grande poder de força na sociedade moderna.” (MÜHL, p.123, 2008)

No elemento educação, essa neutralidade contribuiu na sustentação de um conhecimento científico acabado e inabalável, fortalecendo a falta de criticidade do sujeito, deixando-o passivo e não mais protagonista do seu inacabamento.

NEOPRAGMATISMO

As ideias neopragmáticas são bem próximas das pós-modernas. Não querendo aqui entrar na discussão se a pós-modernidade existe ou não, é tomado como referencial teórico os textos de Eldon H. Mühl e as críticas Habermasianas da educação neopragmática e pós-moderna como ponto de partida para as análises a seguir.

Habermas (1982) entende que o neopragmatismo surge a partir do positivismo, do pragmatismo clássico, e de influências dos pensadores empíricos.

No pragmatismo, é negado a existência de verdades fundamentais e a existência das essências das coisas. O conhecimento humano é visto como algo impossível de se estabelecer uma fundamentação última. O conhecimento do homem é aquilo que o homem faz dele. A utilidade prática do conhecimento é extremamente valorizada.

Mühl (2008. p, 124) caracteriza ainda mais o pragmatismo dizendo que nele:

“... As coisas não possuem uma natureza, uma essência a ser descoberta ou conhecida; não há nada a ser conhecido sobre elas a não ser uma infinitamente grande rede de relações com outros objetos. Não há uma verdade a ser desvelada; verdadeiro é tão-somente aquilo que de melhor se apresenta para acreditar no momento.” (2008. p, 124)

Rorty (1988) abandona alguns “dogmas” do pragmatismo tradicional e é contra o positivismo e cientificismo. Ele afirma que não existem dados ou fatos independentes de contextos e das limitações da linguagem. Também afirma que “não existe mais nenhum solo estável ou realidade inteiramente objetiva sobre a qual se possam criar representações, conhecimentos” (MÜHL. p, 124. 2008).

A partir dessas ideias, a ciência é vista como um discurso mutável e se assume que suas normas não são universais. Rorty (1998) então destaca três características da sua teoria neopragmática: A primeira é justamente a afirmação de não existência das essências, A segunda é a afirmação de que toda investigação, seja ela científica ou moral, está sujeita a intencionalidades ou contextos, daí se afirma uma postura pragmática das coisas, ou seja as coisas são aquilo do que delas se faz.

Sobre a terceira característica escreve Mühl:

“A verdade se dá na ação pragmática do homem sobre a realidade e o limite do conhecimento humano é o limite estabelecido pela própria capacidade argumentativa desenvolvida pelos sujeitos em conversação. A única garantia que temos quanto à validade de um argumento ou à certeza de um conhecimento é a de que essa verdade ou certeza se mantém até que não seja falseada.” (2008. p, 125)

Entende-se então que o neopragmatismo é relativista. E de modo especial Rorty (1996) nega a possibilidade de criação de um elemento capaz de nortear a conduta humana universal como previa o positivismo. A solidariedade, segundo Rorty (1996) é o único sentimento capaz de fazer o homem transcender seu etnocentrismo.

PAULO FREIRE x POSITIVISMO e NEOPRAGMATISMO

O patrono da educação brasileira vem conseguindo espaços no mundo intelectual nas discussões pedagógicas ao redor do mundo. Sua teoria, é próxima ou contrária as ideias positivas e neopragmáticas da educação?

As grandes marcas de Paulo Freire estão na opção política de uma construção pedagógica de um homem livre. Basta citar a experiência das 40 horas de Angicos ou o livro Pedagogia do Oprimido para se ter claro qual é a concepção de educação freireana.

Em Paulo Freire, e em muitos outros autores, a educação só existe com o homem, e um homem com uma dinâmica de vir a ser.

Segundo Marx o homem é o que ele produz. Os indivíduos são aquilo que produzem e como produzem (MARX, 1974). Portanto, “A produção do homem é, ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, p.104, 2013).

O ponto de partida para se entender a educação, é entender o homem. Paulo Freire reflete sobre isso se colocando da seguinte maneira:

“... Nós, na realidade, não somos: nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos. Nós não precisamos ser. Se nós simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando.” (FREIRE. p, 25. 2014)

Paulo Freire nomeia esse fenômeno de vir a ser do homem como inacabamento. E em toda a sua obra ele afirma que é partir do inacabamento do homem que a educação existe. O inacabamento do homem é para Paulo Freire um pressuposto para a existência da educação. A consciência desse inacabamento faz do homem sujeito de sua educação, por isso, para Freire, quando

o homem toma consciência de sua inconclusão, já não é mais possível existir sem se deparar com o direito e dever de optar, decidir, lutar e fazer política. (FREIRE, 1996).

A partir dessa ideia de educação, pensada para essa concepção de homem, é possível afirmar que na teoria de Paulo Freire, não há espaço para cientificismo nem hegemonia do conhecimento científico. Em Paulo Freire, todo homem é sujeito de sua formação e portanto, o positivismo não comunga com sua opção pedagógica.

No neopragmatismo podemos encontrar algumas aproximações, uma vez que, alguns autores neopragmáticos contribuem para o desenvolvimento das ciências humanas a partir de um novo olhar crítico, promovendo outras maneiras de se pensar e perceber outros sentidos não vistos anteriormente (HABERMAS, 1990).

Contudo, o relativismo estabelecido por Rorty, por exemplo, cria um inimigo para a educação ao promover a ideia de que tudo é apenas narração. Mühl escreve sobre essas duas correntes de pensamento dizendo que:

“Se, de um lado, devemos negar a ideia positivista de existência de uma verdade objetiva e de um conhecimento neutro e absoluto conquistado por uma ciência positiva, de outro, não podemos concordar com o relativismo pragmatista e pós-moderno, que não admite qualquer possibilidade de validação do conhecer e fazer humanos e que considera que o conhecimento não passa de uma narrativa ou de uma convenção decorrente das circunstâncias de cada época e de cada situação.” (2008, p. 134)

Não se pode colocar palavras no discurso de Paulo Freire, mas, a partir da pesquisa bibliográfica, fica claro que o cientificismo positivista e o relativismo neopragmático, não fazem parte da sua ideia de educação. O primeiro oprime a liberdade subjetiva dos sujeitos e o segundo diminui as ricas produções intelectuais do homem em mero discurso.

EDUCAÇÃO INACABADA

Diante do que foi discutido, Paulo Freire defende uma educação capaz de formar um indivíduo consciente de seu inacabamento, tendo em vista que esse é um pressuposto para a existência da educação. O desafio que se apresenta para o estabelecimento dessa educação, está justamente nas estruturas que hoje existem como sistemas educativos.

Primeiro, existe uma ideia ainda muito enraizada no senso comum onde educação está estreitamente relacionada com transmissão de conhecimento. Sobre essa concepção fala Paro:

Para a imensa maioria das pessoas a aparência da relação entre dois indivíduos que se comunicam é que acaba por prevalecer, e se acredita que educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe. Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e de aquisição de valores, a forma

de educar consiste predominantemente na passagem verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e informações de quem educa para quem é educado. (2010, p. 21)

Esta maneira de se fazer educação é extremamente pertinente aos sistemas de dominação e construção de um ordenamento alienante de indivíduos. Este é o cenário a frente dos educadores e este é o desafio: Como mudar os sistemas educativos de reprodução social para verdadeiros espaços de formação humana?

Educar para possibilidades e não para determinismos (FREIRE, 1996) é a forma mais coerente de ser homem consciente de sua inconclusão, uma vez que está claro que nosso mundo pós-moderno não se apresenta de forma estável. A contemporaneidade é tão inconclusa quanto o homem. Contudo, como se dá essa educação para possibilidades sem se deixar cair em um relativismo neopragmático?

Testemunhar a teoria seria para Paulo o melhor caminho para a constituição de uma educação livre desse perigo relativista. Assumir o que é dito e encarnar a própria teoria. Ser sua extensão. Possibilitar a conscientização do inacabamento e levar o indivíduo a se posicionar diante do mundo e de sua realidade mais próxima. E não apenas se esconder por detrás de bonitos discursos.

Parece não poder existir um processo educativo, segundo as ideias freireana, sem um enraizamento dos sujeitos em todos os processos que envolvem tal dinâmica. Isso pode ser ilustrado a partir da seguinte fala de FREIRE:

“Eu não tenho a menor dúvida de que um estrangeiro, um professor norte-americano, chileno, francês ou indiano, pode ir para o Brasil e ajudar a mudar a educação no Brasil. Mas ele ou ela só pode fazer isso se, em primeiro lugar, ele ou ela realmente souber alguma coisa sobre a realidade brasileira. Segundo, se ele ou ela quiser aprender sobre a realidade brasileira. E em terceiro lugar, se ele ou ela for suficientemente humilde para repensar a si mesmo ou a mesma dentro da nova realidade.”(2014, p. 28)

No sistema atual de educação, os educadores estão sob as regras comuns do mundo do trabalho, e segundo tal modelo de venda de força do trabalho, como se dá a formação de sujeitos com um perfil que vai além das suas obrigações de trabalho?

Não somente este, mas outros desafios surgem na implantação de uma educação para o homem inacabado. Alguns motivos se apresentam claros, outros ainda não estão bem definidos. Diante do que foi refletido anteriormente, temos a certeza de o positivismo e o neopragmatismo não contribuem para a existência dessa educação.

INQUIETAÇÕES

Tendo passado por estas discussões e análises, fica claro que os profissionais da educação da contemporaneidade precisam estar atentos as concepções ideológicas das práticas educativas. Não se pode caminhar sem saber para onde está indo.

Um educador atento as ideias que permeiam sua prática educativa não correrá o risco de estar alienado a determinadas práticas que tais ideias promovem. Além também de cair no risco de não ser testemunha de sua teoria pedagógica.

Para Freire (1996, p.47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, a educação para o homem inacabado respeita a então singularidade de cada um, e promove o protagonismo que cada sujeito tem em sua vida e na vida vivida em coletividade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Trad. de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. de Ana M. Bernardo et. All. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MÜHL, Eldon H. “A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea”, In: **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. P. 109-138, Campinas: Autores Associados, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

_____. **Consecuencias del pragmatismo**. Madrid: Tecnos, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas a historia da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

A(S) HISTÓRIA(S) DE VIDA COMO INSTRUMENTO(S) DE CIDADANIA: OS ESTUDANTES DA EJA COMO AUTORES DE SI.

Eliene Medeiros da Costa (SEEC/RN-BRASIL)
medeirosln@hotmail.com

Marcondes Alexandre da Silva
(SEEC/RN, SINTE/RN e UFPB-BRASIL)
irmaomarcondes@bol.com.br

Michelle Pinto da Silva
(SEEC/RN-BRASIL)
mipintouepb@hotmail.com

RESUMO

A presente discussão é resultado das experiências pedagógicas de uma equipe de docentes junto a três classes de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio-EJA nas Escolas Estaduais Diógenes da Cunha Lima, São José do Campestre/RN, e Domitila Noronha, Serrinha/RN, em turmas de 1º, 2º e 3º Períodos, nos 1º e 2º Semestres do ano letivo de 2014. Com o Projeto “Minhas Histórias: saberes locais, educação e protagonismo”, nós pensamos em estratégias viáveis para solucionar, nas referidas instituições, dificuldades cristalizadas no que concerne à ineficiência quanto ao domínio da leitura e escrita dos alunos, que, conseqüentemente, implica na insuficiência quanto ao conhecimento dos seus direitos e deveres civis (FREIRE, 2007). Assim, para tentar minimizar tais dificuldades, os discentes envolvidos na pesquisa foram levados a entender a escola como espaço capaz de proporcionar mobilidade social e que, de forma mais ampla, a realidade na qual estão inseridos pode sofrer o posicionamento dos mesmos por intermédio do uso oral e escrito a respeito dos problemas que os cercam (FREIRE, 1996). Para tanto, todos os discentes foram orientados sobre seus direitos e deveres individuais e coletivos suscitados por meio de algumas técnicas de produção textual, tanto no âmbito oral quanto escrito. Por conseguinte, individualmente, os alunos percorreram sobre sua história de vida com o objetivo de construir um texto autobiográfico. A culminância do trabalho referendou-se com a apresentação do texto produzido à turma, o qual oportunizou aos envolvidos a autoria da sua própria história (JOSSO, 1999). De sujeitos passivos a ativos, e ao invés de perceberem o meio a sua volta através de concepções fragmentadas, os discentes, agora autores e protagonistas, puderam, além de perceber criticamente a realidade, obter uma visão global do conhecimento advindo da posse da leitura e da escrita (FREIRE, 2005).

Palavras-Chave: leitura, escrita, sujeito-histórico e protagonismo.

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE INSERÇÃO SOCIAL

O ensino tem sido constantemente problematizado em nosso país. Uma vez que, nem sempre apresenta os resultados esperados. O tempo passa e novas teorias aparecem, novos métodos são aplicados, no entanto, o problema permanece. As salas de aula continuam repletas de alunos desmotivados, professores repetindo métodos ineficazes em que o aprendizado e a aquisição de conhecimentos parecem retroceder. Dessa forma, é necessário adequar os conteúdos para que os alunos percebam que há relação entre eles e sua vida, caso contrário, o estudante continuará apático e desinteressado. Partindo desses pressupostos, o presente trabalho pretende discorrer sobre uma iniciativa, um projeto interdisciplinar, que visa trabalhar leitura, escrita e demais conteúdos a partir do gênero textual “Histórias de vida”. O projeto está sendo desenvolvido na Escola Estadual Diógenes da Cunha Lima, São José do Campestre, e Escola Estadual Domitila Noronha, Serrinha, ambas situadas no agreste potiguar.

Quando pensamos o Projeto “Minhas Histórias: saberes locais, educação e protagonismo”, nossa preocupação foi envolver o máximo de professores e alunos possíveis, e assim, tornarmos a escola como espaço de inserção social, tendo em vista o ambiente escolar ser rico pela pluralidade e diversidade social, cultural, política, econômica, religiosa, de gênero e outras que fazem dela um celeiro de oportunidades. Assim, lançamos o desafio de ultrapassarmos o não entendimento e/ou a não aceitação por parte dos alunos, quicá dos professores, dessas diferenças, que devem ser tidas como contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem.

Para conseguir envolver todos os discentes na nossa pesquisa, criamos um projeto interdisciplinar, ao envolver o máximo de professores possíveis nas áreas das Línguas (Portuguesa, Inglesa e Espanhola) e Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Para isso, foi necessário sentarmos com os colegas docentes em um dia de reunião pedagógica e expor a proposta que foi aceita por todos os presentes, para depois pôr no papel a ideia inicial. Posteriormente a mesma foi revisada, refeita e reeditada algumas vezes, após sugestões, propostas e indicações sugeridas até a versão final.

Os professores que aderiram nossa proposta optaram por trabalhar com turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio-EJA, haja vista esses alunos, além de estarem fora da faixa etária educacional, apresentarem, em sua maioria, dificuldades de aprendizado (na forma tradicional de ensino), porque a maior parte das escolas abordam assuntos e temáticas que fogem do contexto do mundo social dos seus discentes e as instituições aqui trabalhadas não eram diferentes, uma vez que não raramente tratam aquilo que não contempla o modo de vida desse alunado, igualando-os a outros estudantes a essas realidades, sem distinção de tratamento.

Assim, observamos que ao invés da escola ser um espaço de oportunidades para os alunos da EJA, ela parecia como lugar de reprodução das desigualdades e exclusão social. E muitos deles sentiam isso. Ao ponto de relatarem que estavam na escola, simplesmente “para terminar os estudos”, como dizem alguns. Por isso, nós vimos a necessidade iminente de mudar essa visão da instituição escolar não somente por parte dos discentes, mas de toda comunidade escolar.

Para tanto, foram trabalhados alguns textos escritos, músicas, vídeos, assim como contadas histórias de alguns sujeitos históricos conhecidos, quais sejam, Jesus Cristo, Nelson Mandela, Luiz Inácio Lula da Silva e outros, para eles se perceberem como sujeitos sociais e construtores da própria história de vida, e assim alcançarmos o nosso propósito.

Pelo que verificamos na produção de alguns textos, muitos dos discentes se sentiam incapazes de influenciar nos acontecimentos da própria vida, muito menos de outros sujeitos. Isso fazia deles simples “transmissores” do que ouviam, refletindo o desapego e a falta de interesse pela escola, transformando-se como algo inerente ao processo de ensino-aprendizagem dessa categoria de ensino.

Desta vista, percebemos o desinteresse pela escola como resultado da falta de significado desta na vida dos seus educandos. Assim, para eles não havia sentido estudar. “Para que estudar?”, “Qual a importância dos estudos?”, “Os estudos não mudam nada!” (...) foram algumas falas notificadas desses alunos. Deste modo, compreendemos que um dos maiores fatores que levam ao abandono escolar dos alunos da EJA é a escola está descolada/fora da realidade do cotidiano de seus educandos, o que a torna uma reprodutora das relações de desigualdades sociais.

A partir destas constatações, ainda no primeiro bimestre letivo de 2014, procuramos compreender tal realidade e empreender uma política de mudanças nas escolas, em que se desenvolveram o projeto. Nestas instituições começamos a orientar aos discentes, no sentido deles entenderem a escola como espaço de transformação política e social (FREIRE, 1996). Por meio de aulas dialogadas, leituras e produção de textos, vídeos (filmes) e músicas, tentou-se construir concepções individuais e coletivas de sujeito, sujeito-histórico, protagonismo, identidade, política e cidadania.

Este trabalho buscou fornecer aos alunos a ideia de que eles eram sujeitos produtores de conhecimento e por isso, capazes de desenvolver habilidades e competências, outrora não imaginadas, que posteriormente poderiam ampliar os conhecimentos básicos e a visão crítica da realidade de cada um, tornando-os capazes de compreender e interferir na coletividade social que atuam de maneira efetiva e consciente.

Desta forma, a proposta deste projeto tinha como intuito instigar o incremento de outras competências a estes estudantes, além da mera repetição do que se ouvia na escola. O exemplo do desenvolvimento das habilidades das diversas linguagens: política, social, cultural, histórica e das artes, para melhorar o uso da fala e da escrita de cada um, por meio da produção, interpretação e leitura de textos produzidos por eles mesmos.

Que os textos elaborados pelos próprios discentes como demonstrativo da capacidade de relacionar e entender como funciona os espaços: geográfico, político, social e histórico ao qual fazem parte, a partir do tempo que foram constituídos, as mudanças que sofreram e sofrem por influências internas e externas ao grupo. Assim, que sejam aptos a confrontar ideias e conhecimentos científicos e empíricos ao relacionarem ao dia a dia como sendo comum a realidade deles.

Portanto, este vem oportunizar aos estudantes a relacionarem o conhecimento científico com seu cotidiano, desenvolvendo habilidades capazes de torná-los, além de protagonistas, autores de sua própria história, por meio da articulação entre a Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento e História de Vida.

AS HISTÓRIAS DE VIDA, A VIDA DO ALUNO COMO CENTRO DE INTERESSE

A preocupação com a história de vida do educando não é uma temática recente, pois na década de 1960, Paulo Freire ao trabalhar com a alfabetização de adultos partiu do contexto social em que essas pessoas estavam para desenvolver seu trabalho. Segundo Josso (1999) foi um dos autores de referência para conduzir os interesses para uma abordagem da aprendizagem voltada para o ponto de vista do sujeito aprendiz. Para ela, a originalidade da pesquisa com histórias de vida encontra-se na constante preocupação em que “os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 1999, p. 16).

Sabemos que esse é um fator determinante e necessário para que haja aprendizagem. O educando precisa atribuir sentido àquilo que está sendo visto no ambiente escolar. Do contrário, o professor estará trabalhando em vão. A autora ainda faz uma dicotomia entre: “histórias de vida” colocadas a serviço de projetos e histórias de vida em sentido pleno, em que aquelas são limitadas, uma vez que visam fornecer material útil a um projeto específico, ou seja, resume-se a um determinado período da vida do sujeito. Já as histórias de vida em sentido pleno abarcam a totalidade da vida em todos os seus momentos, dimensões passadas, presentes e futuras, atingindo uma dinâmica global. Dessa forma, ela prefere nomear as “histórias de vida” como abordagem biográfica ou abordagem de experiência.

É inegável que o trabalho em sala de aula estará mais próximo da primeira acepção, uma vez que não dá para atingir de forma plena as dimensões defendidas na segunda. No entanto, optamos por trabalhar com os termos histórias de vida, tendo em vista que é mais fácil para o educando compreender o que irá fazer: escrever sua história de vida, ainda que se resuma a um recorte dela.

A preocupação com a história de vida do educando é uma das características do pensamento de Paulo Freire, pois, desde a década de 1960, ao trabalhar com a alfabetização de adultos partiu do contexto social em que essas pessoas estavam para desenvolver seu trabalho. Segundo Josso (1999) foi um dos autores de referência para conduzir os interesses para uma abordagem da aprendizagem voltada para o ponto de vista do sujeito aprendiz. Para ela, a originalidade da pesquisa com histórias de vida encontra-se na constante preocupação em que “os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 1999; p. 16). Sabemos que esse é um fator determinante e necessário para que haja aprendizagem. O educando precisa atribuir sentido àquilo que está sendo visto no ambiente escolar, caso isso não aconteça o professor estará trabalhando em vão.

ESTRATÉGIAS PARA VENCER AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EJA DE ESCOLAS ESTADUAIS NA REGIÃO AGRESTE DO RIO GRANDE DO NORTE.

(REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS)

Quando falamos em educação de qualidade no século XXI, a escola pública no Brasil sofre muitas críticas, haja vista tal instituição está passando por um processo de especialização do conhecimento, em que os professores e alunos estão perdendo a ideia do todo. O modelo de sociedade que se desenvolve com o advento da modernidade tende a compartimentalizar saberes e formar especialistas.

De acordo com Max Weber (2004), a racionalização característica do mundo moderno tende a formar quadros para operar estado burocrático e a moderna empresa capitalista, levando cada vez mais a uma especialização dos indivíduos. Consequentemente, com essa compartimentalização cada vez maior dos saberes, os indivíduos perdem a visão do todo.

A partir deste ponto de vista, ressaltado no parágrafo anterior, vivemos em uma sociedade extremamente desigual. Esse processo, como bem nos mostra a perspectiva marxista, propicia a alienação, ou seja, os homens julgam sua realidade a partir de pontos de vista que não são os seus, mas o daqueles que dominam os meios de produção, portanto das classes dominantes. Assim, muitas instituições escolares cumprem esse papel na sociedade capitalista.

Os discentes e alguns docentes das escolas estaduais Diógenes da Cunha Lima (São José do Campestre/RN) e Domitila Noronha (Serrinha/RN), ambas localizadas na Região Agreste Potiguar, não fogem à regra. Eles tinham uma visão especializada, ou seja, eles viam a partir do que era discutido na mídia, não tendo uma visão global dos conhecimentos, os quais repetiam os discursos ouvidos no rádio, visto na televisão, lido nas revistas ou redes sociais. Por isso, um grupo de professores da área das Ciências Humanas e das Línguas, incomodados com esta problemática, criou coletivamente o projeto “Minhas Histórias: saberes locais, educação e protagonismo”, com intuito de quebrar esta visão míope de mundo.

Primeiro, o projeto foi trabalhado na Escola Estadual Domitila Noronha, em Serrinha/RN, no segundo semestre do ano de 2013. Todavia, por alguns percalços e problemas, ele foi interrompido e dado continuidade novamente no ano de 2014, quando foi apresentado aos professores e professoras da Escola Diógenes da Cunha Lima em São José do Campestre/RN, na qual foi exposto o desejo de desenvolvê-lo paralelamente aos colegas da Escola Domitila Noronha. Tal proposta foi aceita pelos docentes das duas escolas. Haja vista o professor Marcondes Alexandre da Silva lecionar em ambas as instituições, o mesmo pode trabalhar o referido projeto e acompanhá-lo nos dois estabelecimentos de ensino.

Inicialmente pensamos junto aos colegas professores, a partir de alguns estudos acadêmicos que apontam a escola como espaço de reprodução das relações sociais e das suas desigualdades, como fazer para mudar essa realidade. Para isso, nos aportamos em alguns autores, em especial o mestre Paulo Freire (1996), o qual aponta que essa realidade deve ser mudada por meio da atuação do docente, como aquele capaz de propor conteúdos escolares que se tornem expressivos e significativos na vida dos estudantes e sirvam para explicar os fenômenos políticos, econômicos, religiosos e sociais no cotidiano deles.

Nós montamos um acervo com diversos gêneros textuais, tais como: filmes, poemas, contos, crônicas, músicas, romances, diários dentre outros. Lembrando que os gêneros acima referidos estarão voltados para temáticas centradas no “eu”, que contribuirão para que os educandos construam suas histórias de vida estabelecendo diálogo com histórias reais ou fictícias que já fazem parte de um conhecimento pré-existente. Nosso intuito é ampliar a visão de mundo dos discentes.

Assim, antes da elaboração escrita de suas histórias de vida, cada aluno passou a refletir sobre a própria existência e o lugar social que ocupa a partir de:

(01) TEXTOS:

(a) O Mito da Caverna de Platão.

(b) Desculpe David Luiz, do Senador Cristovam Buarque.

(c) A ideia do Panóptico de Jeremy Bentham na visão de Michel de Foucault.

(02) MÚSICAS:

(a) Triste Partida de Patativa do Assaré-Interprete Luiz Gonzaga.

(b) Cidadão de Zé Ramalho.

(c) Nordeste Independente de Bráulio Tavares e Ivanildo Vila Nova - Intérprete: Elba Ramalho.

(03) VÍDEOS:

(a) Televisão: Informação ou Alienação

(b) O dia em que Dorgival encarou a guarda .

(c) O Xadrez das Cores

(d) Narradores de Javé

(04) Cordéis que tratam sobre temáticas, como: violência, preconceito e discriminação contra gays, mulheres, idosos, pobres, negros e nordestinos.

Queremos salientar que também foram tratados temas que envolviam crianças e adolescentes, sujeitos credos religiosos; opções sexuais, regiões geográficas ou grupo social distinto. Para assim, por meio das discussões e debates, desenvolvidos por cada professor nas aulas de História, Geografia, Filosofia, Religião, Língua Portuguesa e Inglesa, e outras disciplinas, tentamos provocar os estudantes a pesarem e/ou repensarem a realidade que vivem e que eles podem ser instrumentos de transformação da mesma. (FREIRE, 2005)

Para que isso ocorresse, foi necessário que eles quebrassem a visão imposta pela classe dominante, e assim parassem de reproduzi-la no seu cotidiano. Deste modo, colocamos a disposição dos estudantes da EJA, nas escolas supramencionadas, o que tínhamos de melhor em termos de conteúdos e conhecimento, por meio de aulas expositivas e dialogadas, nas quais os debates muitas vezes se acirravam e provocavam estudantes e professores a saírem de suas áreas de conforto.

Localizando essa discussão do ponto de vista da escola atual, nos apoiamos em Edgard Morin (2006), para quem o ser humano é um ser que compreende uma multidimensionalidade que envolve as seguintes dimensões: biológica, psíquica, social, afetiva e racional. Dessa forma, para que o ensino seja satisfatório, ele precisa interagir com essas diferentes esferas do humano. O que permitirá uma inserção social do aluno com o mundo que o rodeia permitindo uma relação interpessoal dele com a

sociedade.

Assim, ao levar em consideração a proximidade de cada aluno com a realidade que os rodeavam, por meio de conteúdos que faziam parte da vida deles, verificamos que os mesmos passaram a frequentar mais a escola por acreditarem encontrar nela um significado e uma razão para está ali, assim como perceberem a possibilidade de mudar o próprio aspecto pessoal e, conseqüentemente, o político, social e econômico.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade dos temas, tentou relacionar tanto cada assunto/conteúdo explicado, dialogado e trabalhado, quanto expor fenômenos da realidade a partir de atividades planejadas, as quais levavam em consideração uma intervenção que considerasse os objetivos de ensino nas perspectivas conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) e estimulasse o aprendizado dos conteúdos aos discentes, por meio de procedimentos participativos e ligados ao cotidiano deles.

Depois de vários assuntos e/ou conteúdos trabalhados, os professores/professoras de Língua Portuguesa, que já haviam explicado vários conteúdos, dentre outros, as diferenças entre textos informal e formal, informativo e descritivo, dissertativo-argumentativo e narrativo, passaram as produções de pequenos textos descritivos (de coisas ou objetos), até chegar uma descrição pessoal dos aspectos físicos e da personalidade de cada discente, para depois chegarmos as “histórias de vidas”, nas quais predominou a modalidade de textos narrativos.

Em seguida, passaram-se aos textos dissertativo-argumentativos com diversos temas, alguns dos quais já trabalhados coletivamente em sala, expostos acima. Desta forma, os discentes que não escreviam por algum motivo passaram a produzir pequenos textos, e aos poucos começaram a expor pontos de vista antes silenciados. A partir das pequenas reflexões escritas ganharam voz. Salientamos que esse processo só correu por que houve o envolvimento de grande parte dos professores das duas escolas.

Os alunos das Escolas citadas acima começaram a entender a problemática de pesquisa: “Em que medida um projeto de Iniciação Científica e Pesquisa articulado à Leitura e Letramento, tendo como foco a história de vida de estudantes dos Municípios de São José do Campestre/RN e Serrinha/RN, poderia contribuir para que esses estudantes superassem suas dificuldades com relação à leitura e o letramento?” e assim, a agir como autores de si.

A partir de textos narrativos, cada estudante colocou no papel a sua história de vida, que seguiu uma sequência de referenciais pré-estabelecidos, por meio de questionários, entrevistas e análise de outros textos autobiográficos. Outras atividades feitas por outros alunos os permitiram construir a própria “História de Vida”. Esses textos produzidos pelos alunos podem ser referenciados com autores como Laville e Dionne (1999), Pierre Bourdieu (2006) e Giovanni Levi(1996).

O processo avaliativo dos estudantes decorreu por meio de dois critérios, um coletivo que considerava o quanto o discente estava envolvido nos trabalhos, e o outro era de responsabilidade do professor, que elegeu critérios próprios para avaliar o

desenvolvimento discente nas atividades do projeto.

Passamos a considerar a História de Vida dos estudantes, que de forma simples ou detalhada contaram um pouco de suas existências, por meio de uma história/narração, na qual identificaram quem eram seus pais, onde nasceram, quando e onde se conheceram. Assim, eles investigaram as próprias origens e conheceram um pouco mais de suas histórias, quando tiveram que inquirir suas ascendências familiares.

Nesse sentido percebemos que alguns estudantes não falaram do pai ou da mãe com boas recordações. Todavia, há aqueles que nunca conheceram seus progenitores e outros que os têm como amigos, confidentes e heróis. Uns criticam e outros exaltam a figura de seus genitores. Temos como exemplo, a aluna que conta que os pais dela nasceram na mesma data, os dois “no dia 9 de junho de 1955, (...) se conheceram em uma festa na cidade de Santa Cruz/RN,(...) foi amor a primeira vista, ambos eram jovens mesmo assim começaram a namorar e depois casaram-se e tiveram 7 filhos, e vivem juntos até hoje, há mais de 45 anos, graças a Deus!”. G. C. S , 37 anos. Nesta fala, ela expôs com alegria parte da história de seus ascendentes, ao ponto de exclamar o tempo que seus genitores estão juntos “graças a Deus!”.

Outros se negam a falar dos seus pais pelas mágoas e dores guardadas deles. Seja por terem sofrido traumas, seja por não terem uma relação muito boa, ou ainda, por terem sido abandonados e criados apenas com um deles (geralmente a mãe). Muitos dos quais foram criados, com os próprios genitores ou um deles, um tio ou uma tia, avôs ou com outra pessoa e cada um fala a partir de um lugar. Esse fato denota a tristeza que se reflete na fala deles.

Há aqueles que o nascimento foi com alegria e outros que dizem ter sido com pesar. Uns expõem que os pais ou familiares contam que a chegada deles foi planejada e muito alegre. E outros dizem que vieram ao mundo por acaso, que se sentem como acidente de uma relação amorosa frustrada e nada mais. Tudo isso, nos revelam os lugares e as perspectivas que cada um tem da vida, os traumas que os fizeram a não ver a escola como ponte ou trampolim de mudanças de vida.

Das turmas trabalhadas, dos mais de 80 alunos que se envolveram no projeto e produziram os vários textos, bem como a narrativa da História de Vida, nós selecionamos alguns textos de mulheres, entre 20 e 40 anos, todas da Escola Estadual Diógenes da Cunha Lima, para discutir de forma específica neste trabalho e expor algumas conclusões. Diversos escritos ainda não foram avaliados, o que será objeto de outras análises e publicações.

Procuramos levar aos discentes a consciência de que as dificuldades de leitura e escrita deles podem ser superadas e que junto aos professores, eles puderam começar esse processo de mudança. Salientamos que foram identificados alguns destes problemas, trabalhados e buscado a superação dos mesmos (Freire, 2007). De modo que os conteúdos escolares passaram a serem aqueles relacionados com a realidade e o cotidiano da comunidade em que as escolas estão localizadas. (FREIRE, 1996)

Os estudantes ao escreverem suas próprias histórias de vida, estão relacionando as mais diversas temáticas, conteúdos e assuntos. Quando falam de seus pais e do próprio nascimento, trabalham História, e ao dizerem quando e onde nasceram, trabalham o tempo e o espaço referentes à Geografia. Quando contam quem foi o(a) primeiro(a) professor(a), eles lembram

e reconstróem suas memórias com emoção ou pesar. Como por exemplo, a aluna C.M.F., 39 anos, fala que: “Minha vida não foi só de felicidades tive muitas decepções, sai de casa para casar muito jovem, (...) hoje sou separada, tive problemas com meu marido, deixei por motivos tristes, ele não me valorizava, fiquei muito triste pela separação.”.

Outra aluna A. M. C., de 20 anos, fala da separação de seus pais como um episódio que marcou a vida dela, porque a sua mãe ao casar novamente foi com um homem que não se dava bem com ela e por isso teve que mudar para outra cidade e morar com a irmã. Depois, teve que voltar para viver com a genitora e o companheiro da mesma, seu padrasto, que segundo ela, devido ao comportamento dele, tomou decisões precipitadas: “por pressão do meu padrasto que é uma cruz pesada”, teve que casar muito cedo, abandonar os estudos e se dedicar à família.

A fala de A.M.C., de 20 anos, mostra bem a realidade da educação da escola pública brasileira, que sofre com a falta de estruturas das famílias que não são bem planejadas, meninas que casam cedo, muitas vezes sem instrução fundamental, não têm a percepção do valor da educação para passar para seus filhos, e isso reflete na escola.

A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES COMO FIOS CONDUTORES DA RELAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EXTRAESCOLARES AOS ESCOLARES, UM CASAMENTO QUE DEU CERTO.

Muitos estudantes, que antes não tinham aptidões de utilizar a escrita ou a fala em seu uso formal, começaram a desenvolver habilidades, que os tornaram protagonistas de sua própria história, por meio da relação entre a “Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento e História de Vida.”.

Compreendemos que ao tratar de assuntos relacionados ao dia a dia dos discentes, eles se envolveram mais nas aulas. Mesmo aqueles, que pouco utilizavam a expressão oral, começaram a fazer pequenas intervenções no momento da aula. Tais sujeitos melhoraram a produção textual, pois ao trabalharmos com o processo de leitura e escrita deles percebemos muitas dificuldades de compreensão foram sanadas. Estas não se constituíam apenas pelas regras gramaticais, mas também pela falta de conhecimento social, político e econômico que os impediam de expor o que sentiam, seja pela fala ou pela escrita. Muitos não tinham como falar/escrever porque não conseguiam sistematizar essas áreas do conhecimento. Os vários textos e temas trabalhados e produzidos em sala de aula ou em casa, por intermédio desse projeto, trouxeram elementos, fundamentos e argumentos para suas falas e escritas, que passaram, ou a existir, ou serem mais frequentes e consistentes.

Perceptivelmente, a limitação da expressão oral do aluno em sala de aula é reflexo da falta de conhecimento que ele tem do tema ou assunto tratado. E isso tanto pode decorrer pelo desinteresse dele, quanto pelo que se discute na escola, que muitas vezes não representa ou não mantém relação com o seu dia a dia. Para mudar essa realidade, passamos a trabalhar o pensamento de Paulo Freire (2007), ao provocar os estudantes a pensarem suas realidades a partir de suas histórias de vida, e assim elesensem o processo de aprendizagem pelo qual passam e percebam as suas dificuldades de leitura e escrita como resultado de uma escola que, na maioria das vezes, não trata dos problemas locais e sim gerais, o que impossibilita resolver as dificuldades específicas e pontuais que eles têm.

Constatamos na fala de algumas alunas que elas veem o ensino ligado aos saberes locais através da educação escolar como determinante e que os mesmos influenciam nas suas histórias de vida. Assim, verificamos que elas entenderam o processo de ensino e aprendizado como meio de “conseguir realizar meus sonhos profissionais e pessoais.”, G. C. S, 37 anos. Ou, J.G.N., de 21 anos, que passou a ver nos estudos o meio para suas realizações: “tenho sonhos, porém os já transformei em metas, só assim tenho a certeza que não (...) ficará em apenas sonhos.” .

Ao serem apresentados todos os trabalhos nos 1º, 2º e 3º anos da EJA, - em noite pré-agenda em cada turma e com a presença quase unânime dos docentes envolvidos - nós constatamos o interesse de cada um em ouvir e saber mais sobre a vida do colega ou amigo. As intervenções durante as apresentações dos colegas, e/ou identificações com a história do outro, enriqueceram as aulas.

Constatamos que as noites das apresentações afluíam sentimentos de lembranças, alegrias e tristezas que vinham à tona. Alguns rostos enrugados, outros mais jovens, por meio de choros ou pequenos risos, tornaram-se o centro das atenções durante a sua apresentação. O medo da primeira fala, da interrupção, da pergunta e do erro povoavam a mente de cada um, não os impedia de expressar o que sentiam.

As histórias de vida dos alunos possibilitaram os mesmos entenderem-se como sujeitos históricos, construtores de suas próprias histórias, agentes e capazes de interferir no ambiente social ao qual fazem parte, de modo a reconhecerem que podem problematizar a sua própria realidade e a dos que estão a sua volta.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. Paris: 1986. In: AMADO, J. FERREIRA, M.M. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática de Libertação**. . São Paulo. Editora Centauro, 2007.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.2 , p. 11-23, jul./dez. 1999.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. 1989. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília, DF: Editora UNB, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Emerson de Lima Carvalho
UFAC/Campus Floresta/Acre/Brasil
emerson-czs@hotmail.com
Ailton de Souza Silva
UFAC/Campus Floresta/Acre/Brasil
Souzaailton236@gmail.com
Ademácia Lopes de Oliveira Costa
UFAC/Campus Floresta/Acre/Brasil
ademarciacosta@hotmail.com
Giovana Gomes Albino
gioalbino@yahoo.com.br

RESUMO:

Este artigo tem o propósito de suscitar uma reflexão sobre princípios e práticas da formação docente na atualidade na perspectiva freiriana, sendo essa formação abordada como campo específico da área da educação, constituída pelas dimensões da formação inicial e continuada. Compreendemos esses processos de formação docente, amalgamados a uma responsabilidade que não se limita apenas ao construto teórico e prático voltado ao desenvolvimento do profissional em formação, mas a toda a sua constituição enquanto ser e às relações que se definem nessa e dessa constituição. Nesta compreensão se insere o presente artigo cujo objetivo visa refletir sobre a contribuição de Paulo Freire para pensar a formação docente a partir da reflexão sobre a prática. Para isso, tomaremos como aporte teórico três de suas obras: *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996); *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor* (1986) e *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (1997). O estudo se insere na esfera da pesquisa qualitativa, desenvolvido através da pesquisa bibliográfica. Neste contexto, constatamos que o processo de formação docente na atualidade enfrenta grandes desafios dado às constantes transformações pelas quais a sociedade tem passado nos últimos anos. Assim sendo, é preciso que os profissionais da educação estejam em constante processo de formação para que suas práticas pedagógicas não se tornem ultrapassadas para a realidade social na qual estão inseridos. Verificamos ainda, que Paulo Freire trouxe significativas contribuições para pensar a formação docente nos dias atuais através de suas obras aqui analisadas, principalmente ao se referir que o processo de formação é um fazer permanente no qual tanto o professor aprende com o aluno como o aluno aprende com o professor.

Palavras-chave: Formação docente. Paulo Freire. Reflexão. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação comprometida com a transformação social pressupõe pensar uma formação docente e uma prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor voltada para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor. Entender a formação docente nessa perspectiva significa ampliar o olhar sobre a diversidade de aspectos que a compõe, ligados a fatores históricos, epistemológicos, éticos, econômicos e sociais. Históricos, por trazer os valores, anseios e tradições de um povo; epistemológicos, por buscar no conhecimento elementos que explicitem a relação entre os saberes construídos e seus contextos de aprendizagem; éticos, ao voltar-se para a formação de pessoas que agem diretamente nos contextos sociais dos quais participam, definindo escolhas e responsabilidades; econômicos e sociais, por influenciar na formação dos cidadãos e em suas relações no mundo político do trabalho e na sociedade como um todo (BICUDO, 2003).

Os processos de formação docente, desse modo, carregam em si uma responsabilidade que não se limita apenas ao construto teórico e prático voltado ao desenvolvimento do profissional em formação, mas a toda a sua constituição enquanto ser e às relações que se definem nessa e dessa constituição.

Neste contexto, a formação de professores abarca um leque amplo no qual a formação inicial é o primeiro momento e a formação continuada, portanto, não é apenas uma etapa de atualização, ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Isto nos faz ter em mente que o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forçam mudanças na formação dos professores.

Refletir sobre a formação docente e sua prática implica conceber um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Cotidianamente, o conhecimento deve ser repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que têm sido discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas.

Diante deste quadro, um dos escritores brasileiros de renome internacional que traz grandes contribuições em suas obras, com relação à formação docente é Paulo Freire. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. O autor destaca ainda que, na formação permanente dos professores, o momento crucial é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente sobre a prática que o professor utiliza hoje, que ele poderá melhorar sua prática de amanhã, de acordo com a realidade na qual ele está atuando.

Neste contexto, Freire (1996) enfatiza que durante a formação docente o que importa não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai se transformando em coragem. Para ele, desde o começo do processo de formação, deve ficar claro

paro o professor que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 12).

Nesse cenário, se insere o presente artigo com o objetivo de refletir sobre a contribuição de Paulo Freire para pensar a formação docente a partir da reflexão sobre a prática. Dessa maneira, utilizamos como aporte teórico as seguintes obras: *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996); *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor* (1986) e *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (1997).

METODOLOGIA

Nesse estudo, adotamos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Para tanto, foram consultadas três obras de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996); *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor* (1986) e *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (1997). Além disso, fizemos uso de outras literaturas relativas ao assunto em estudo, principalmente através de artigos publicados na internet em revistas especializadas e que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. Em virtude de tudo que foi mencionado, nossa pesquisa tem grande importância, uma vez que, propõe pensar sobre a realidade da formação docente na atualidade embasados no arcabouço teórico freiriano.

FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

A formação de professores é considerada uma atividade eminentemente humana, inserida no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. Diante disso, a formação de professores/as é hoje considerada em nossa sociedade como uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada, pois, esta formação exige uma análise tanto da teoria, quanto da prática pedagógica.

Paulo Freire em seu legado apresenta elementos que auxiliam o entendimento da prática docente e sua importância para a formação humana na perspectiva de uma educação transformadora, que liberte e contribua para uma consciência crítica perante os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos do sujeito. De acordo com ele, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996 p.22).

Exercício esse de reflexão, pouco realizado pela maioria dos profissionais da educação, pois o que se percebe em muitos relatos são professores que não têm uma formação adequada e específica para a área que atuam, além disso, os professores só

se preocupam em seguir o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem, não dando importância para realizar essa reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Conforme Freire (1996, p.11) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Neste contexto, Freire (1996, p. 21), relaciona o ato de refletir com o ato de pensar certo, segundo ele:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Nesse entendimento é imprescindível que o professor saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar situações, possibilidades para que as próprias produção e construção do aluno ocorram. Nesse sentido, quando um professor entra em uma sala de aula deve “estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2006, p.27). Porém não é bem assim que acontece em nossas escolas, o ideal seria que o processo de ensino aprendizagem ocorresse dessa forma mas o que realmente se vê é que:

Estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação - um corpo morto de conhecimento - e não uma conexão viva com a realidade deles (FREIRE; SHOR, 1986).

Conforme as palavras dos autores, percebemos que os estudantes são “excluídos” do processo de ensino aprendizagem, pois os professores não levam os alunos a indagar, questionar, muito menos a pensar criticamente. Os conhecimentos lhes são transmitidos de forma mecânica, totalmente tradicional, não sendo levado em consideração a realidade social na qual os alunos estão inseridos, ou seja, são conhecimentos alheios aos alunos, tudo isso acontece porque o professor se prende aos livros didáticos e ao currículo oficial.

Assim, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que os intelectuais escrevem, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos e criativos (FREIRE; SHOR, 1986).

Porém, ainda para esses autores, os estudantes têm grandes dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Eles não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo. Isso porque eles estão acostumados à transferência de conhecimento de forma mecânica, onde o currículo oficial exige que se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas, para que se habituem a se submeter à autoridade.

Muitos professores da atualidade, durante suas aulas transmitem conhecimentos aos alunos de forma totalmente tradicional, não permitindo que os mesmos questionem, critiquem ou muito menos possa ocorrer uma troca de conhecimentos entre alunos e professores, ou seja, o professor apenas transmite aos alunos os interesses e os conhecimentos da classe dominante, de quem detêm o poder na sociedade, não sendo considerados no processo de ensino aprendizagem os conhecimentos da realidade na qual os alunos estão inseridos, fazendo isso, o professor contribui para a reprodução do status quo.

Diante deste quadro, Freire e Shor (1986, p. 29) preconizam que [...] “tornar a realidade obscura significa levar as pessoas a dizer que A é B, e que B é N, a dizer que a realidade é um produto fixo apenas para ser descrito, ao invés de reconhecer que cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico”.

Neste processo Paulo Freire defende em suas obras a necessidade de haver uma transformação social para que se possa mudar o quadro de dominação sobre as classes menos favorecidas, e isso só será possível por meio de uma educação que proporcione aos estudantes um olhar crítico sobre a realidade na qual os mesmo estão inseridos. Sobre isso, podemos dizer que é nesta concepção que deveria repousar o principal papel do professor hoje, não somente de formar para o mercado de trabalho, mas também fazer com que as pessoas saiam de uma consciência ingênua e desenvolvam uma consciência crítica. Ressaltamos que atrelado a isso está uma formação docente ancorada na reflexão sobre a prática.

Nessa perspectiva, a prática docente reflexiva constitui-se numa perspectiva crítica de superação da relação linear, hierárquica e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. Para tanto, o modelo de formação do professor reflexivo parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, na tentativa de compreender o modo como utilizam os conhecimentos científicos, recriando e inventando procedimentos e recursos, como deliberam ações, produzidas em espaços de diálogos reflexivos com as práticas. Neste sentido, a prática docente reflexiva “não é um manual de habilidade técnica; é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social” (FREIRE E SHOR, 1986, p.17).

Diante disso, vale enfatizar que a formação docente não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária da sociedade e, há inúmeros fatores que contribuem para que essa transformação possa ocorrer. Dentre esses fatores Paulo Freire, destaca a educação libertadora, onde segundo ele, “é muito difícil ser criativo se não existe liberdade e sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (1996, p.52).

Diante disso, Freire e Shor (1986), alocam que:

A educação libertadora é entendida neste contexto, como uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos, apesar de serem diferentes, isto é, tanto os professores como os alunos devem ser agentes críticos do ato de conhecer (Freire e Shor 1986, p. 27).

Neste entendimento, o professor libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas, porque se esse fosse o problema bastaria trocar esses métodos por outros mais modernos. O real problema se encontra inserido dentro da sociedade, dentro dos diferentes seguimentos sociais de classes através de suas diferenças. A educação crítica não deve ficar apenas no contexto escolar ela deve ultrapassar os muros e ser inserida no contexto social também. Neste cenário, Freire e Shor (1986) ressaltam que os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do establishment a formação profissional, ou seja, devem está em constante processo de formação e quanto mais ele tem consciência de sua função como educador mais aprende e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, momentos de prática social na qual os alunos estão inseridos.

Neste contexto, é necessário que o professor esteja em constante reflexão sobre sua prática pedagógica, para que o mesmo possa identificar fatores que contribuem ou que prejudicam seu fazer pedagógico. Após a reflexão é necessário que o professor procure adequar sua prática de acordo com a realidade social na qual os alunos estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas, neste artigo, acerca das contribuições de Paulo Freire para pensar a formação docente na atualidade fazem-nos entender que a sociedade na qual vivemos exige cada vez mais uma formação que esteja comprometida com as transformações sociais.

Constatamos assim, que a formação de professores é complexa, pois exige dos profissionais essa consciência de que seu saber fazer precisa está articulado com a realidade que ele enfrenta e que vivencia em sua prática profissional, como forma de tornar o processo ensino aprendizagem algo mais significativo para seus alunos. Porém, são grandes os desafios da formação docente, pois muitos profissionais acham que a formação de professor acaba quando saem da academia, não procurando se especializar para atender as novas exigências da sociedade globalizada. Outro fator, que inviabiliza a formação docente na atualidade é a questão do baixo salário, forçando muitos professores a uma jornada de trabalho dobrada em diferentes escolas, para aumentar sua renda, não sobrando tempo para dedicar-se a sua formação. Vale ressaltar, que há ainda cansaço, condições precárias de trabalho, entre outros fatores.

Apesar das dificuldades apresentadas para a formação docente nos dias atuais, constatamos durante a elaboração deste artigo, inúmeras contribuições que Paulo Freire nos apresenta em suas obras aqui analisadas. Ele nos faz entender que o professor constrói sua prática docente na inserção diária com a teoria. Estabelece ainda que é pensando criticamente a nossa prática pedagógica de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Freire defende também a educação libertadora, onde

os indivíduos possam ser livres para expressar suas ideias e opiniões. Ele atribui ao professor essa tarefa de formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de transformar a realidade na qual vivem.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **Formação de professores? Da incerteza à compreensão.** São Paulo: EDUSC, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4 ed. p.43 e 44.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 4º ed. revista e ampliada. São Paulo. Atlas, 2006.

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.

_____. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJACP PRISIONAL NA PERG

Flavia Luciane Pinheiro Gonzales
18ª CRE - SEDUC - Rio Grande - RS
flavialpg@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho visa relatar minha experiência como assessora da EJA na 18ª CRE - gestão 2011/2014, diante do desafio de criação do NEEJACP Prisional na Penitenciária Estadual de Rio Grande - PERG. Desvelando as possibilidades frente aos obstáculos oriundos do desconhecimento deste Processo de Criação e do caminho a ser percorrido, esta experiência está se constituindo, a fim de proporcionar aos indivíduos com privação de liberdade o direito a EJA como Educação Popular, com passos qualitativos na compreensão do ser humano como ser histórico/social. Possibilitando através do conhecimento escolarizado melhorias concretas em suas vidas, aumentando as oportunidades para além da prisão, contribuindo para sua reinserção social e diminuindo os índices de reincidência no crime. O NEEJACP Prisional PERG consta no Plano Estadual de Educação nas Prisões, além de estar incluído no cenário de lutas por melhorias no espaço carcerário. Este projeto foi intensificado a partir da Lei 12.433/2011, que entrou em vigor no dia 29 de junho de 2011 e alterou sensivelmente o panorama da remição de penas no Brasil. A partir desta data ficou garantido pela legislação o direito à educação para aqueles que estão privados de liberdade por delitos cometidos, como forma de remição computada como pena cumprida. Este relato trata das ações da máquina administrativa do Estado na criação de condições para que o direito a educação seja oferecido aos detentos das penitenciárias situadas nos municípios da área de abrangência da 18ª CRE - RG/SVP, permitindo que além do trabalho, o estudo seja causa de diminuição da pena.

Palavras-chave: educação, cárcere, estado.

Primeiras ações

Ao receber o convite para coordenar o processo de criação do NEEJACP Prisional da PERG, deportei-me às memórias de outros tempos e às vivências como educadora dos anos iniciais da periferia de Rio Grande. Recordei-me de ex-alunos, que ao dialogar afetivamente em nossos encontros diários, relatavam o sofrimento experienciado através do tráfico, homicídio, violência doméstica, drogadição e demais delitos cometidos que culminavam por enclausurar seus familiares em instituições como a PERG. Em seus desabafo declaravam a dor de vivenciar aquelas relações, que muitas vezes determinavam infrequência

e visitas constantes a familiares detidos.

O cenário do Sistema Penitenciário não envolve apenas as pessoas que cumprem pena, mas diretamente seus familiares. Filho(a)s, irmã(o)s, sobrinho(a)s que ao vivenciarem este drama social reproduzem no espaço escolar a violência potencializada destas relações. O encarceramento, como ato isolado, indica um contexto de extrema relevância e preocupação, pois demandam do Poder Público, ações propositivas envolvendo tanto os apenados como seus familiares, locais ou grupos em situação de vulnerabilidade, na busca da assistência e redução de danos, evitando a reincidência do delito e a manutenção da exclusão social.

Contextualização do espaço carcerário riograndino

A Penitenciária Estadual de Rio Grande – PERG, localizada na BR 392, apresenta 967 apenados nos regimes fechado, aberto, semiaberto e provisório. Neste contexto 657 detentos (homens e mulheres) apresentam Ensino Fundamental Incompleto e 66 são considerados analfabetos e/ou analfabetos funcionais. Dentre a população carcerária da PERG existem 401 detentos com penas totais a serem cumpridas de até 4 anos e 215 detentos com penas totais que variam de 4 a 8 anos.

Estes indivíduos em cumprimento de pena caracterizam o perfil “jovem” da população carcerária da PERG, onde 643 preso(a)s estão na faixa etária entre 18 a 34 anos. Em suma, as políticas penais, além de punir como uma condição indispensável ao funcionamento dos sistemas sociais de convivência devem propagar a ideia de humanizar.

Sob essa perspectiva, defendem que a readaptação social abrange uma problemática que transcende os aspectos puramente penal e penitenciário. Ou seja, não se pode atribuir às disciplinas penais a responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando-se a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a Igreja etc. (JULIÃO, 2014, p. 86).

Diante desta realidade carcerária a Superintendência dos Serviços Penitenciários, por meio do Departamento de Tratamento Penal, possui dentro de suas atribuições, a de realizar atividades voltadas ao desenvolvimento integral e inclusão da população em cumprimento de pena e medida de segurança, visto que em um curto espaço de tempo estarão retornando a sociedade, após o cumprimento de suas penas. Sendo a educação um direito preconizado na LEP como também na Constituição Federal de 1988, tais instituições tem o dever de viabilizar o acesso das pessoas privadas de liberdade aos espaços educacionais em nosso estado. Neste sentido, esse departamento solicitou, inicialmente, junto a SEDUC/RS a criação do NEEJACP na Penitenciária Estadual de Rio Grande, BR – 392, Km 15, Vila da Quinta, tendo posteriormente anexo no presídio de Santa Vitoria do Palmar.

A PERG dispõe de número expressivo de apenados aguardando para estudar. Segundo levantamento realizado no dia 30 de janeiro de 2012 pela psicóloga e a assistência social da penitenciária dentre os mais de 1100 apenados havia 39 analfabetos,

219 com Ensino Fundamental Incompleto e 49 com Ensino Médio Incompleto, que demonstraram interesse em estudar. Número expressivo constatado após primeiro encontro com a administração da PERG.

A Educação de Jovens e Adultos vislumbrando a Educação Popular, mais abrangente, encontrara terreno fértil para semear suas ações pedagógicas com os educandos privados de liberdade. Apesar de alguns ainda não fazerem a leitura da palavra é importante que seriamente façam a leitura do mundo.

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a Educação popular, praticando-se num tempo-espaco de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho. (FREIRE, 2011, p.23)

O tempo-espaco estava posto, havia assim, a necessidade de criar as condições e desenvolver as ações necessárias para executar o Projeto, desvencilhando-se da estreiteza burocrática que condiciona a realização de sonhos.

Pressupostos teóricos e práticos

A privação de liberdade e o isolamento não garantem o desenvolvimento de outra conduta diferenciada da criminalidade. Faz-se necessário que o Estado invista em políticas públicas de educação nas prisões, proporcionando espaços onde, através do diálogo e de reflexão crítica de suas realidades, os educandos encarcerados da EJA busquem alternativas de vidas distantes do crime. Neste contexto de aprisionamento o Núcleo Estadual de Jovens e Adultos e Cultura Popular - NEEJACP assume o papel de fomentador destas relações e mudanças paradigmáticas.

A escola pode ser considerada como espaco de diálogo e reflexão no interior das prisões, desde que compreenda as particularidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, visando uma sociedade menos desigual, sendo importante a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos/as, inclusive para os grupos menos privilegiados, marginalizados e excluídos pela sociedade. Essa educação não deve ser pautada na compensação de uma eventual experiência fracasso escolar, mas deve respeitar

o conhecimento e a experiência de vida que o/a aluno/a adulto/a traz consigo. (MENOTTI, 2014, p.134)

Após algumas leituras e reflexões constatei que desconhecia o tema “Educação nas Prisões”, bem como a complexidade dos processos de criação, denominação, credenciamento e funcionamento. Descubri que estes trâmites legais existiam, possuíam diferenciação e que necessitaria acompanhá-los por todas as instâncias de análise até retornar a 18ª CRE publicado em Diário Oficial do Estado do RS.

Reconhecendo meu “desconhecimento” retornei a literatura na busca dos subsídios teóricos necessários para acompanhar, e coordenar cada passo do Processo e por estar disposta a aprender me abri para novas aprendizagens, aceitei o desafio, mas certa de que “A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir (FREIRE, 1995, p.25).

Desafiada, e na ânsia de não errar, ou errar o menos possível, percebi que apenas o referencial teórico não seria o suficiente para competentemente começar a executar o projeto de criação do núcleo em nossa área de abrangência. Necessitava então, buscar esta relação processual teoria-prática que não deve aparecer como dicotômica.

No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica. (FREIRE, 1995, p.106)

Movida pela esperança e lutando para concretizar meu sonho necessitei conhecer os espaços onde o NEEJACP iria funcionar e as administrações da Penitenciária Estadual de Rio Grande e do Presídio Estadual de Santa Vitoria do Palmar. Uma vez conhecendo nossas realidades carcerárias locais agendei visita ao NEEJACP da Penitenciária Modular de Charqueadas e a Penitenciária de Bagé a fim de buscar o conhecimento crítico e a relação entre o que a literatura me oferecia e os limites de práticas desenvolvidas em nosso estado.

Portanto, o desafio estava lançado e parafraseando FREIRE “Havia um pouco de medo também em nós, (...) Medo do novo, talvez. Mas havia igualmente em nós uma vontade e um gosto do risco, da aventura.” (2011, 2011).

Os processos de criação, denominação, funcionamento e credenciamento

No dia 15/09/11, aconteceu na SEDUC o “Seminário Regional sobre Educação Prisional no Estado do RS”, com o objetivo de sensibilizar os profissionais vinculados à Secretaria da Segurança Pública - SUSEPE e a SEDUC/RS da importância da educação nas prisões. Fez-se então necessário elaborar diagnóstico qualitativo acerca dos limites, desafios e avanços do atendimento educacional nas prisões.

Neste encontro foi colocada a necessidade da educação presencial como forma de mais do que qualificar em termos de

certificação, fosse feito um trabalho diferenciado, focado na cidadania, na ética enquanto valor, como forma de reinserção do apenado na sociedade e no mercado de trabalho, tendo como mote a frase: “Hoje o preso esta contido, amanhã estará contigo!”.

Dentro deste contexto repensou-se a educação nas prisões, com orientação curricular coerente, projeto político educacional do estado, estratégias de pensar o espaço físico nos presídios (esporte, lazer e cultura) e buscando temas relevantes para discussão.

Pela representante da SUSEPE foi colocado que o preso perdeu o direito de ir e vir, mas não o direito a outras políticas sociais. Portanto, precisamos encontrar na rede estadual educadores que se afinem com esta lógica e que reconheçam a educação como necessidade humana, mesmo aqueles privados de liberdade por delitos cometidos na sociedade.

Neste sentido a proposta da SUSEPE é construir uma proposta de atenção integral aos apenados, com atendimento às suas necessidades como um todo, oferecendo ações que reduzam os impactos dos danos do encarceramento, olhando os fatores que obstaculizam a cidadania, a qualidade de vida e garantam ao apenado o acesso apesar do abandono.

Devo concluir esta questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação esta em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nos, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, 1995, p. 30).

Diante do que ficou posto em vários encontros e discussões, no início do mês outubro de 2011, a 18ªCRE realizou uma primeira reunião com o administrador da PERG e representantes educacionais da SUSEPE apresentando o Projeto de Criação do NEEJACP Prisional. Todos os envolvidos apresentaram-se receptivos à ideia, colocando-se a disposição para realização do projeto, oferecimento do espaço físico e/ou qualquer outra contribuição para efetivação deste processo de implementação. Afirmaram também, que acreditam na educação como uma das formas de melhorar as relações entre eles, os detentos, porém salientaram que são muitos os fatores limitantes de melhorias do sistema carcerário.

Visitação ao NEEJACP Prisional de Bagé e de Charqueadas

No dia 07/02/12 nos deslocamos até a 13ª CRE – Bagé para conhecer o NEEJACP Julieta Villamil Ballestro. Conversamos com a direção sobre questões administrativas e pedagógicas de funcionamento, bem como seu histórico, organização curricular, infraestrutura física. Contando neste momento com as presenças do secretário do núcleo e do responsável pela segurança (SUSEPE) os quais fizeram alguns relatos caracterizando as relações cotidianas deste ambiente.

Posteriormente fomos conhecer o Núcleo da Penitenciária Modular de Charqueadas que atende 8 presídios do Complexo, onde foram tratados os seguintes temas: rotina do presídio, carga horária e turnos, metodologias de projetos, características individuais das mulheres detentas, recursos audiovisuais, reconstrução das salas de aula, utilização das grades para proteção do professor, perfil dos professores, necessidade de acreditarem na proposta de educação prisional, interesse dos detentos na remição (ainda como o primeiro objetivo para ir para sala de aula), trabalho integrado com a segurança, assistentes sociais e psicólogos, particularidades dos presídios (conhecimento das rotinas), motivos que levam a interrupção das aulas, avaliação, caderno de chamada (controle rigoroso para fins de remição da pena), práticas pedagógicas e relação professor/alunos (o docente deve manter-se afastado das informações que justifiquem a privação de liberdade de seus alunos), regime semiaberto e aberto.

Estas ações positivas e oferecimento de educação nestes espaços carcerários foram ratificados através das mudanças legais no que se refere à remição, visto que foi uma conquista ter garantido a redução de pena, por estudo sem precisar depender da “boa vontade” do juiz no momento do julgamento das utilizações das horas presenciais de estudo para remições, pois mesmo sem as garantias legais estas concessões já aconteciam.

Um dos atrativos para quem estuda é o benefício recebido: a cada três dias de aula é reduzido um dia do total da condenação. Embora a educação nos presídios seja assegurada pelo Artigo 18 da LEP, a remissão da pena não é (era) garantida, mas no Rio Grande do Sul o judiciário vem concedendo este benefício mediante um parecer oficial emitido pelas direções das casas prisionais atestando o vínculo regular do detento as aulas ministradas. (BOARCCAACH, 2009, p.109).

Com a Educação nas Prisões incluída no cenário de discussões educacionais do país e no estado, após análise dos dados coletados de nossa realidade carcerária e recursos humanos frente à SEDUC/RS solicitamos via 18^a CRE a Criação do NEEJACP Prisional na PERG.

No início de 2012 retornamos a PERG onde conversamos com o administrador adjunto, a psicóloga, assistente social e o chefe de segurança. Desta reunião encaminhamos a necessidade de realizarem um levantamento real dos detentos interessados em estudar, bem como o nível/série em que interromperam sua formação inicial. Nos próximos dias recebemos a relação de apenados interessados em estudar.

No dia 06/02/12 enviamos um ofício 39/12 - Gab, juntamente com anexo de demanda de interessados em estudar, para o diretor pedagógico da SEDUC - RS. O mesmo documento foi enviado também para o Setor Pedagógico - SUSEPE. No dia 08/02/12 recebemos resposta a nossa solicitação através do ofício e o processo de Criação começou sua caminhada pelos setores da SEDUC/RS culminando no Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação.

Os primeiros resultados e o caminho a ser percorrido

As questões legais estavam encaminhadas e necessitariam de tempo para percorrerem todos os espaços necessários para aprovação. Restávamos agora ir à busca de verba para reforma das salas de aula, biblioteca, espaço administrativo e pedagógico. Com muita fé, esperançosamente lutávamos para contribuir na recusa substancial de qualquer explicação fatalística, determinista das histórias de vida daqueles homens e mulheres com privação de liberdade.

O contexto se desvelava, percebemos que dentro deste espaço de encarceramento, os detentos estão acomodados em quatro módulos (pavilhões), sendo que não existe e não deve existir por questões de segurança, comunicação entre presos de pavilhões afins. Logo, teríamos uma sala por módulo na PERG, pois não há movimentação de apenados entre os pavilhões. Necessitaríamos de pintura, colocação de grades de proteção para os professores e construção do espaço administrativo e pedagógico, porém não dispúnhamos destes valores para tais execuções.

No mesmo ano de 2012 colocamos pela 18ª CRE e SUSEPE, um projeto de criação do espaço de infraestrutura na PERG, solicitando construção e reforma dos espaços administrativos e pedagógicos para o NEEJACP Prisional na PERG, concorrendo a uma verba de R\$ 190, 00 através do Processo de Participação Popular Cidadã - PPPC 2012/2013.

Estávamos convencidos que a Criação de uma escola não se dá apenas por mudanças de legislação, necessitaríamos e permanecemos, ideologicamente lutando para a consolidação de nossa proposta, mas ciente dos obstáculos.

Acrescento ainda um obstáculo que se localiza no emperramento da própria máquina administrativa. Em certos casos, até se consegue o recurso necessário para determinadas ações, mas a burocracia é tão lenta e complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se façam, não andem. (FREIRE, 1995, p.97)

Nesta “precariedade” de recursos financeiros, buscamos bem mais do que reformas nos espaços físicos. Essa infraestrutura para ser razoavelmente criada necessitaria de mobiliário, acervo bibliográfico e equipamentos de informática. Assim, no início de 2013 tivemos a liberação da verba e em parceria com a Secretaria de Planejamento do Município do Rio Grande, 18ª Coordenadoria Regional de Obras e 18ª CRE realizamos os projetos e encaminhamos para o Departamento Administrativo da SUSEPE para aprovação e construção junto ao setor administrativo da PERG os setores administrativo e pedagógico do NEEJACP Prisional de RG.

Portanto, o nascimento do NEEJACP Prisional na PERG não seria apenas através do Decreto de Criação que após algumas intervenções frente ao Conselho Estadual de Educação, reuniões com Conselheiros, esclarecimentos e defesa da proposta foi publicado no Diário Oficial do Estado em setembro de 2013. Uma vez publicado o Decreto de Criação necessitávamos “batizar” o NEEJACP.

Após alguns contatos na ânsia de encontrar um nome que tivesse identificação com a nossa causa, encontramos o nome de uma professora riograndina, já falecida e com uma extensa biografia dedicada à educação popular, inclusive no espaço carcerário do antigo Presídio de Rio Grande nas décadas de 70, 80 e 90. Diante do consentimento dos familiares, enviamos o Processo de Denominação com biografia, justificativa e autorização dos familiares. Desta forma denominamos o núcleo que estava sendo criado e homenageamos a Prof Stella da Costa Berssouat, Professora Stellinha, como carinhosamente era chamada.

Decorrente desse, realizamos o Processo de Credenciamento e Funcionamento. Juntamente com a administração da PERG reunimos toda a documentação necessária para compor o processo e efetivamente encaminha-lo para o Conselho Estadual de Educação – CEE para ser aprovado.

Nosso compromisso assumido exigia que estes espaços tivessem plenas condições de competentemente proporcionar processos formais de organização da educação na prisão, objetivando reflexão e a leitura destas vivências objetivas, mudanças de paradigmas de reprodução das realidades fatalísticas destes apenados. Através dos espaços de relações do NEEJACP eles(as) mesmo estando encarcerados possam contribuir para diminuir a reincidência no crime e alcançar mudanças significativas em suas vidas também, fora da prisão. Durante a gestão 2011/2014 da 18ª Coordenadoria Regional de Educação foi também aprovado e publicado em dezembro de 2014, no Diário Oficial do Estado, o Processo de Denominação do NEEJACP na PERG.

Concluídas todas as etapas deste complexo processo de criação, e junto com ele a gestão 2011/2014 da 18ª CRE, o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular – NEEJACP Prof. Stella da Costa Berssouat aguarda aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para ser inaugurado e começar a funcionar, buscando através da Educação Popular ser um agente de transformação e afirmação dos direitos humanos na busca do ser mais daqueles que hoje estando na PERG, encontram-se com privação de liberdade.

Referências

BOARCCAIECH, Alessandro. **Os eleitos do Cárcere**. São Paulo. Porto de Ideias. 2009.

BRASIL. **Lei 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo. Cortez Editora. 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um encontro com a pedagogia do Oprimido. Rio De Janeiro. Paz e Terra. 2011.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo. Cortez Editora. 2011.

JULIÃO, Elionaldo. O papel da prisão como mecanismo de controle social ao longo da história. In. PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões educativas**. Curitiba: Appris, 2014. cap. 2.

MENOTTI, Camila; ONOFRE, Elenice. O sentido e o significado da docência na perspectiva de educadores/as aprisionados/as. In. PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões educativas**. Curitiba: Appris, 2014. cap. 4.

EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA: ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DENTRO DA ESCOLA.

Gleydson Rodrigues Dantas
Academia de Polícia Militar Cel. Milton Freire de Andrade
PM/RN
Rio Grande do Norte. Brasil.
atheno_rn@hotmail.com.

RESUMO

O tema violência perpassa o cotidiano da sociedade e parece que, de tão contumaz, entorpece até os mais indignados com essa realidade. Apesar da preocupação, a violência entranha em todos os seguimentos da sociedade, o espaço escolar não está imune, tampouco, a formação do profissional que atuará na escola. Ao tratarmos por violência, deixaremos de lado muito do que se pode inferir sobre a acepção do tema, procurando focar na idiosincrasia desse movimento entre: deparar-se com a violência e o que fazer com ela. Seria a violência um tabu na formação docente? A proposta que orienta este estudo é investigar a ligação entre a Pedagogia Social e a Segurança Pública analisando o papel da Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas e a Violência - CIPRED/RN como perspectiva da produção de conhecimento. Trata-se de uma observação que toma a ação pedagógica como indicativo na melhoria das relações sociais que envolvem a Escola, a Polícia e a Família com a Segurança Pública como estratégia de enfrentamento da violência dentro do ambiente escolar, a fim de diminuir o medo e aumentar a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, o diálogo com os referenciais teóricos: Paulo Freire e Foucault, junto à análise de dados, demonstram que essa relação sistemática oferece uma melhor perspectiva, pois leva em consideração os processos imbricados na resolução desta demanda social. Utilizando o ambiente escolar como modelo para aplicação em outras realidades sociais. Apesar de existirem em execução no estado do Rio Grande do Norte e na cidade do Natal diversos modelos de operação de Segurança Pública - no tocante ao emprego da atividade de Polícia Ostensiva - nos deteremos naquele que chamamos: Modelo Proativo, caracterizado como sendo o elo entre a Segurança Pública e a Pedagogia Social.

Palavras-chave: Educação. Violência. Enfrentamento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir o papel da pedagogia social na atividade policial presente no CIPRED/PROERD, como estratégia de enfrentamento à violência nas escolas. Especificamente, examinar a relação entre pedagogia social e ação pedagógica; investigar a construção do policial-educador inserido no cotidiano escolar, assim como, evidenciar a tríade família-escola-polícia no processo de enfrentamento. Para a construção desses saberes fez-se necessário um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e de Michel Foucault como referenciais teóricos norteadores, o primeiro, por fundamentar a discussão sobre a pedagogia

a partir do enfoque social; o segundo, em virtude da análise de coeficientes sociais relacionados à violência. Findada a discussão em tela, apresentamos a tríade como mecanismo eficaz no enfrentamento da violência. Tomando a escola como núcleo social e vetor de transformação da realidade.

Pensar sobre violência é o primeiro passo positivo em direção ao repúdio de todas as formas de violência (ODALIA, 2012). Há uma necessidade de se desenvolver um enfrentamento à violência no contexto escolar. Um movimento que busca outra viabilidade de resolução de questões ontológicas pertinentes instalação da violência em seus contextos. Essa realidade se exacerba quando se analisa as ações policiais dentro da escola para intervir, mediar, dirimir e até mesmo extinguir o foco de violências instaladas na realidade escolar.

A problemática da violência nas escolas se ancora nos conflitos sociais, e as formas de resolução desses conflitos mantêm uma aparente distancia da práxis do educador e do policial, entretanto, são subsidiárias. Ou seja, para resolver as questões da violência não só a prática de um policiamento ostensivo resolve, haja vista que na realidade brasileira, os problemas sociais, cuja violência é o reflexo, emanam das carências, dentre elas a educação. A ação policial, como pedagogia social, se torna mediadora dessas carências, uma ação/reação do Estado aos conflitos que não consegue resolver.

A atitude pedagógica do policial em sala de aula é um fenômeno epistemológico nas operações de Segurança Pública e de Educação no instante em que os discursos se entrelaçam para resolver a questão da violência e gera a figura do policial-educador, fruto do aspecto preventivo na construção de uma responsabilidade cidadã sobre o problema violência dentro das escolas. A atividade pedagógica social referida neste fenômeno se consolida por políticas de prevenção a violência, concentrando-se na mediação dos conflitos no espaço escolar e nas técnicas policiais que visem o aspecto pedagógico em detrimento do repressivo.

Escolhidos por oferecer um melhor controle de estudo neste artigo, a escola passa a ser a célula do organismo comunidade e o policial, um facilitador para essa nova reflexão. A Companhia Independente de Prevenção ao uso de Drogas (CIPRED) se insere como ponto de intercessão e propõe uma nova forma de pensar sobre a violência para tentar soluções mais eficientes que a repressão pura, simples e de eficácia questionável. Seu papel é transversalizar paradigmas e efetivar o papel de pedagogo social do policial, como evidencia Balestreri (2003). Tratar preventivamente da violência é envolver a comunidade escolar: alunos, professores, pedagogos e famílias.

1. PEDAGOGIA SOCIAL E AÇÃO PEDAGÓGICA

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Paulo Freire) . Quando observamos o enfrentamento à violência nas escolas sobre o prisma da produção do conhecimento o fio que conduz a uma reflexão é a inserção da ação policial. Apropriando das ideias de Paulo Freire (2005) e por analogias, chegamos a um denominador de que reflexão surge das próprias imperfeições do sistema, despertando uma busca, através do diálogo entre os envolvidos nessa demanda social, sem disputa de forças.

No que tange a pedagogia social, selecionamos o policial-educador como exemplo de ação pedagógica, analisando a práxis no contexto escolar. Longe das acepções mais comuns, a ação pedagógica não se trata de uma terminologia meramente corporativa sinônimo de iniciativa. Iniciativa percebe a parte, mas não representa o todo. O significado de ação pedagógica que se busca para enfrentar a violência está mais relacionado com a definição contida nos dicionários, a saber: a capacidade de se antecipar a situações, necessidades e problemas futuros. Isso significa, para começar, que a ação educativa tem senso de prontidão (NAVARRO, 2008).

Não há de se entender a ação educativa como sendo uma alma suspensa no indivíduo. É antes, um modo de trabalhar objetivo, são atos de autonomia de uma cultura profissional. A ação pedagógica se insere no serviço policial até a práxis se diluir no cotidiano educacional, dando parâmetro à eficiência da ação contra as diversas formas de violência. Contudo, se exige na ação pedagógica, um respeito ao senso comum dos envolvidos no processo educativo no qual a Segurança Pública se aproxima para poder intervir.

Dada à urgência do enfrentamento à violência, os envolvidos no processo parecem não perceber que as ações de cada um, Educação e Segurança Pública, estão diretamente imbricadas nesse processo. A violência, de tão intrínseca ao cotidiano, parece fazer parte dele como um componente normal das relações contemporâneas (ODALIA, 2012). Entretanto, por não se perceberem, os indivíduos alijam de si a responsabilidade: não ver e não perceber é não sentir a violência até que dela sejam vítimas, isso faz com que sua resolução deixe de ser de si e passe a ser de outrem, cada qual se eximindo de suas responsabilidades.

A falta de assunção dessas responsabilidades dos agentes responsáveis pelas mudanças faz com que o fenômeno violência na escola seja mais um reflexo do processo de desumanização das relações, como diz Freire (2005, p. 32): [...] reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas com realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de humanização, afinal, não é um método violento que se conseguirá por fim a violência.

A ação pedagógica policial é um processo, um exercício de humanização, um esforço revolucionário de criticidade ao status quo. Ser um policial-educador é, portanto, um pensar crítico capaz de gerar um diálogo que pretende aceitar o risco do novo e da rejeição, haja vista ser um processo marcado pelo inacabamento, pois apreende a todo o momento a realidade que o circunda de veras dinâmico, sem descuidar, entretanto, da ação concreta: a práxis (FREIRE, 2005).

Nessa realidade dinâmica, a inserção do policial-educador nas escolas tem duplo papel: primeiro, gerar ações concretas de enfrentamento que visem evitar e/ou enfraquecer, qualquer demanda interna gerada pelo contexto social violento; segundo, prevenir e/ou conter que ações externas se aproximem do universo escolar. A ação pedagógica policial contra a violência atua na escola como uma ‘vacina’. Eis a escola como universo a ser ‘imunizado’ contra as violências, por ser o espaço social responsável para a formação de cidadãos autônomos (SOUZA, 2008, p.119).

2. POLICIAL: PEDAGOGO SOCIAL

Neste seguimento se pretende discutir a formação do pedagogo social no âmbito da Segurança Pública, notadamente o nicho Policial Militar, sob a perspectiva de uma gestão para a Segurança Pública estratégica integrada à eficiência. Tendo por referencial a análise do discurso proposta por Michael Foucault e sob o ponto de vista de Paulo Freire, para discutir a formação dos agentes de Segurança Pública e as pedagogias envolvidas nesse processo. Para tanto, foram criados dois modelos para servir como filigrana dessa discussão, sendo eles: o Proativo e o Reativo.

Os modelos e as pedagogias envolvidas são uma reflexão hipotética sobre a formação do pedagogo social no contexto da Segurança Pública Moderna, entendendo como moderna a organização da polícia no século XXI, haja vista que o processo histórico que conduz hoje a um policiamento comunitário, trata-se do reflexo de uma reformulação a maneira como algumas organizações policiais estão conduzindo seu trabalho (REISS JR, 2003, p. 65)

Propõe-se um diálogo epistemológico que se torna tônico, fluido e envolvente na contemporaneidade, por propiciar uma reflexão sobre o passado e discutir sobre o futuro, perpassando por diversos campos e saberes que dialogam sobre a formação de um agente de Segurança Pública capacitado profissionalmente. O método mais proficiente foi o diálogo contextualizado com os referenciais teóricos a partir da propositura de atitudes/comportamentos que um agente de Segurança Pública deve obter ao longo do processo de uma cultura policial profissional. Nesse ponto, faz-se necessário que seja destacando o ponto de partida dessas discussões, a capacitação continuada e seu entorno: legalidade, autorreflexão, participação, objetividade, ética e a probidade, sem prescindir do engajamento comunitário e da responsabilidade socioambiental.

A Pedagogia Social na Segurança Pública não é a soma de tudo o que pode ser discutido sobre ela, a existência de discursos/diálogos sobre o tema dentro do seio policial revela como é sensível/importante à boa relação entre polícia e comunidade e, como isso tem influência no ambiente de trabalho e na saúde física e mental dos envolvidos. É um profícuo debate sobre o tradicional e o moderno, sobre a forma e o conteúdo dos paradigmas do enfrentamento à violência. Nesse cerne destacamos dois modelos que se encontram trabalhando nas ruas: o Proativo e o Reativo, modelos da nossa proposta de discussão.

Surge um questionamento: é preciso tornar-se policial para pensar pedagogia social na Segurança Pública? No que tange essa problemática, parece ser condição indispensável, que o agente esteja, de fato, envolvido no processo profissional. Entretanto, atualmente não se dispõe apenas de uma única fonte fundamental/reitora, a partir da qual se organizam as interpretações de mundo. A Pedagogia Social é composta de elementos intangíveis, tais como: amar a verdade, o profissionalismo, a respeitabilidade, a justiça, a retidão, o zelo próprio e de outrem e etc.

O assunto vem à tona despertando para uma busca incansável para dar satisfação a uma sociedade que exige cada vez mais uma formação de profissionais que sejam eficientes e atendam aos anseios públicos. O que observamos com isso são necessidades de adequar as instituições, seculares ou não, a realidade social que impera nesse momento de transformação. Conhecer a função da pedagogia social não é compreender seus conceitos e princípios tão somente, mas o seu alcance e a sua

EM QUESTÃO: A PERMANÊNCIA

Gleice Emerick de Oliveira
CEFET Minas Gerais
gleice.emerick@yahoo.com.br

Maria Rita Neto S. Oliveira
CEFET Minas Gerais
mariarita2@dppg.cefetmg.br

Resumo

Esse artigo, recorte de um estudo mais amplo, tem o objetivo de investigar a produção intelectual sobre a permanência. O estudo utilizou-se da abordagem metodológica qualitativa adotando como meio de investigação a pesquisa bibliográfica. No levantamento bibliográfico considerou-se três categorias-chaves: permanência, êxito/sucesso escolar e política de assistência estudantil. O texto está organizado em duas partes: na primeira são apresentados os dados relativos ao acesso e à permanência dos estudantes na educação básica. Na segunda parte, expõem-se as contribuições da produção intelectual sobre o fenômeno da permanência. A escolha desse enfoque para estudo deve-se ao fato de que pesquisas recentes indicam que o acesso é uma política que tem logrado êxito, principalmente no Ensino Fundamental, onde 98,5% das crianças em idade escolar encontram-se na escola. Mas o mesmo não se pode dizer sobre a permanência. Dados de pesquisas revelam que a evasão é um desafio a ser superado em quaisquer níveis, etapas e modalidades de ensino. Contudo, nesse estudo, em vez de enfatizar a evasão optou-se por trabalhar seu contraponto - a permanência - compreendendo que esta é um direito inalienável de todo estudante. O resultado da pesquisa bibliográfica demonstra que a produção de estudos sobre permanência ainda é relativamente pequena, principalmente se o campo da pesquisa for a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Acrescenta-se que as ações e/ou programas desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil nas instituições escolares, especificamente nos cursos de EPTNM e graduação, são fundamentais para a garantia da conclusão dos cursos pelos estudantes.

Palavras Chave: Educação Básica; Permanência; Política de Assistência Estudantil.

Do ensino fundamental à educação profissional técnica de nível médio

A Constituição Federal, promulgada em 1988, determina no art. 205 que “a educação é direito de todos, dever do Estado e da família”, e no art. 206 que “o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, em seu art. 3º, reafirma que “o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”.

Os textos legais instituem o princípio da igualdade para o acesso e a permanência dos estudantes como um direito social inalienável do ser humano, como afirma Cury (2002, p. 246), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.”

O acesso e a permanência no ensino se constituem em dimensões essenciais no processo de formação de uma sociedade, principalmente se forem considerados princípios como emancipação, cidadania, qualidade social e democracia.

O acesso universal ao ensino é, pois, elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a realização desse desejo de todos nós, que clamamos por uma sociedade emancipada dos mecanismos de opressão; o segundo elemento que define a democratização de ensino é a permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar. Ou seja, o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela até um nível de terminalidade que seja significativo, tanto do ponto de vista individual, quanto social. (LUCKESI, 2006, p. 30).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2010-2020 estabeleceu, em sua meta 02, a universalização do Ensino Fundamental de 09 anos para a população de 06 a 14 anos e a garantia de que 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada. Essa meta indica que o acesso ao Ensino Fundamental, ao contrário dos outros níveis e modalidades de ensino, é uma política consolidada no país.

O êxito dessa política é uma conjugação de diversos fatores, destacando-se entre eles, a mobilização e controle social da população somada à criação de dispositivos legais, a exemplo das leis que estabelecem a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental das crianças de 07 anos (Lei n. 9394/96, art., 4. Inciso I), de 06 anos em 2005 (Lei n. 11.114/2005) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (Lei n. 11.274/2006) . Junto a essas Leis, acrescenta-se o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n. 8.069/90), que constitui-se em um marco para os direitos da infância, pois estabeleceu em lei que o “lugar da criança é na escola” e inaugurou todo um sistema coordenado no poder público e sociedade civil para o controle de casos de infrequência, trabalho infantil e outros mais.

Se o acesso está logrando êxito, as estatísticas do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2014), não indicam o mesmo sobre a permanência. Seus dados demonstram que há uma diferença de quase 2,5 milhões, entre os estudantes que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental e aqueles que o concluem. Os desafios que se colocam diante do ensino fundamental, na

atualidade são, de um lado, o desvelamento dos mecanismos que provocam a exclusão escolar, refletida nas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série e, de outro, necessidade de ações efetivas que garantam a permanência e o sucesso escolar.

Contudo, se o acesso ao ensino fundamental não é mais um desafio, o mesmo não acontece com outros níveis e modalidades de ensino. Neles, tanto o acesso, quanto a permanência são metas a serem alcançadas. Essa realidade fica evidenciada quando observa-se que dos 13,3 milhões de estudantes que finalizaram o ensino fundamental, em 2013, apenas 8,3 milhões, se matricularam no ensino médio, no mesmo ano, significando que quase cinco milhões de estudantes não deram continuidade aos estudos.

Ao tratar do ensino médio, a produção intelectual sobre o assunto apresenta razões para o descompasso entre o número de estudantes que concluem o ensino fundamental e os que se matriculam no primeiro ano do ensino médio.

Esta etapa de ensino tem se construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizavam a memorização e a postura passiva do aluno. (PINTO, 2007, p. 52 apud RADO; BONETI, p. 20043).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra aos Domicílios (PNAD, 2011), indicam que da população de jovens de 18 a 24 anos, 27% destes não concluíram o Ensino Médio. O Censo Escolar (2012), por sua vez, acrescenta a informação que de 2001 a 2012 houve um crescimento negativo de - 0,5% nas matrículas do Ensino Médio. As taxas de reprovação e abandono nesta etapa de ensino, de acordo com os dados do INEP (2011), são de 13,1% e 9,6%, respectivamente, no ano de 2011. Nesse mesmo ano, foram divulgados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013), os dados relativos à distorção idade-série no Ensino Médio que demonstram que apenas 48% dos matriculados estão na faixa etária considerada regular, isto é, de 15 a 17 anos, e 40% destes estudantes estão matriculados no período noturno.

Diante dos desafios relativos ao Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2011-2020, anuncia ações específicas para essa etapa da educação básica.

No Brasil, o PNE (2011) tem a meta de universalizar o ensino médio entre 15 a 17 anos até 2016: alcançar quase 100% de atendimento dos jovens desta faixa etária. Outra meta chave do PNE (2011) é alcançar 85% de taxa de escolarização líquida na faixa etária de 15 a 17 anos de idade no ensino médio em 2020. De acordo com o Ministério da Educação (MERCADANTE, 2012) de 2003 a 2009, a taxa de atendimento escolar brasileiro variou de 81,1% para 83,0% e a taxa de escolarização líquida para esta faixa de idade era 43,1%, em 2003, e 50,9% em 2009 (PAIXÃO; DORE; MARGIOTTA, 2012, p. 12).

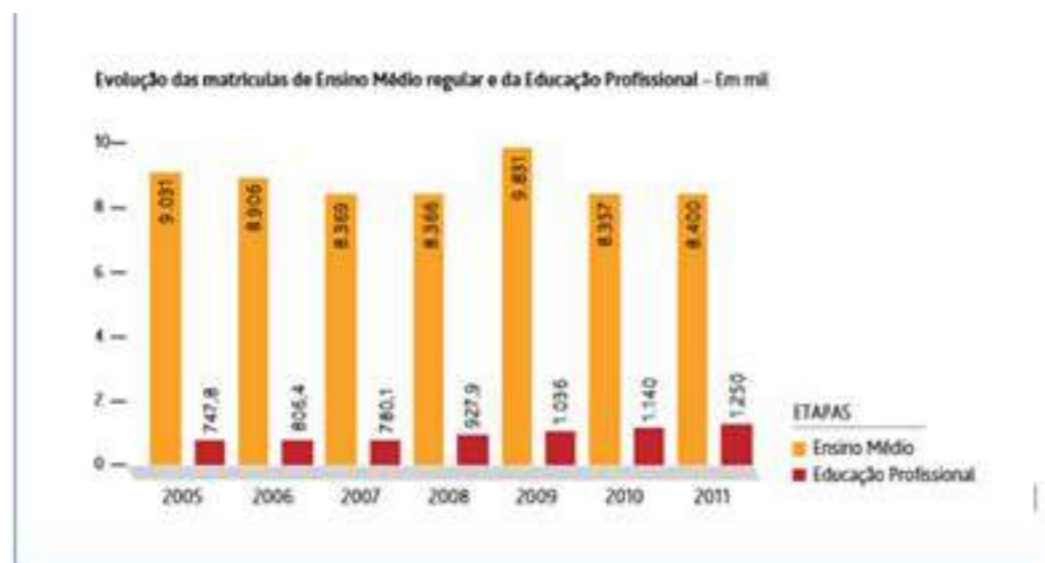
A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) apresenta um quadro diferente do Ensino Médio regular. Os dados do Censo Escolar (2012), indicam uma tendência de crescimento em suas matrículas de 2005 a 2011, de 8,2% para 14,9%. Embora os números demonstrem que mais pessoas estão tendo acesso à EPTNM faz-se necessário destacar que esses dados não devem ser tomados de forma isolada, uma vez que são muitos os desafios que se colocam diante dessa modalidade de ensino. Ou seja,

o aumento de matrículas deve ser entendido de forma relativa e não absoluta, uma vez que o acesso à vaga é bastante restrito, ou seja, a quantidade de estudantes que estão fora da EPTNM é bem superior aqueles que estão em seus cursos.

Nesse contexto, compreende-se que o acesso a essa modalidade de ensino ainda constitui-se em um privilégio - não é para todos - como acontece no Ensino Médio onde as vagas estão disponíveis para aqueles que as procurarem. Além disso, a entrada na EPTNM pública se dá por meio de processo seletivo que deixa vários candidatos potenciais pelo meio do caminho. Dessa forma, os que pleiteiam uma vaga na EPTNM deparam-se, de imediato com dois filtros: a quantidade restrita de vagas disponíveis e os vestibulares que acabam excluindo boa parte dos candidatos.

Os dados comparativos do MEC/INEP/DEED (2011), ilustram o crescimento das matrículas da EPTNM de 59,8% de 2005 a 2011, mas, relativizando os números, percebe-se que esse crescimento está distante de atender a todos que pleiteiam uma vaga. Esses índices tornam-se menos expressivos se os compararmos com as entradas no Ensino Médio regular, conforme indica o gráfico 01.

Gráfico 01 - Evolução das matrículas do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2005 a 2011.



Fonte: Mec/Inep/Deed, 2011.

Os dados sobre a EPTNM e a necessidade de atender a parcela maior da população constituiu-se em pauta de discussão pelo Poder Público, pesquisadores, professores e sociedade civil que se mobilizaram para esse fim, principalmente nos últimos encontros do Conselho Nacional de Educação (CONAE). O resultado dos debates e articulações da CONAE deram origem ao

Plano Nacional de Educação (PNE,2011-2020), que em sua meta 11, estabelece os objetivos da década para a EPTNM: “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no setor público” (Lei n. 13.005/214). Não é sem razão que a ampliação de vagas nas instituições públicas deve constituir-se em tarefa prioritária para a política educacional do país, uma vez que o setor privado é responsável por quase 50% das matrículas efetuadas contra 16% das instituições públicas.

A EPTNM também apresenta índices que indicam que a permanência também é um desafio a ser enfrentado, haja vista que as taxas de abandono no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) giram em torno de 75% (BRASIL, 2009).

As contribuições da produção intelectual sobre a permanência

O levantamento bibliográfico sobre a permanência indica que o universo de publicações sobre esse tema é ainda restrito, principalmente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O conceito do fenômeno permanência abriga compreensões diversificadas sobre o tema, dependendo do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Os estudos sobre o tema podem ser categorizados de duas formas: por níveis e modalidades de ensino ou por temáticas. Ao tratar sobre a permanência nos níveis e modalidades, os estudos atestam que a graduação é nível que concentra o maior número de publicações sobre permanência (GOMES, 2004; ZAGO, 2006; BARRETO, 2007; SANTOS, 2009; DYTZ, 2010; COSTA, 2011; PACIEVITCH, 2011); seguido da educação de jovens e adultos (CARIAS, 2009; CRUZ, 2011); depois, o ensino médio (DORE; LÜSHER, 2011; RADO, 2013), e, por último, a educação profissional técnica de nível médio (DORE; LÜSHER, 2011; NORO, 2011; SILVA, 2013).

Se a perspectiva do estudo partir da categorização por temas, o fenômeno da permanência recebe diferentes ênfases independentemente do nível ou modalidade de ensino em que as pesquisas foram realizadas. Assim, há estudos que tomam o fenômeno da permanência como extensão da estadia do estudante na instituição escolar para além do tempo regular previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96 (TORALES, 2012); outros tratam a permanência enquanto ordenamento jurídico (LENSKIJ, 2006); há também aqueles que pesquisam o tema permanência em grupos específicos da escola, como no caso dos estudantes negros, os de liberdade assistida ou os que cumprem medidas socioeducativas e os estudantes com deficiência; todos eles categorizados como grupos minoritários. E por fim, os estudos que relacionam a Política de Assistência Estudantil à permanência do estudante. Em qualquer uma dessas perspectivas, a lógica das pesquisas está centrada no direito à escolarização e à conclusão dos cursos iniciados pelos estudantes.

A bibliografia também revela que os estudos que tratam da permanência, não o fazem de forma isolada, mas sempre a relaciona à evasão escolar. Dore e Lüscher (2011, p. 778), mostram a “exigência de associar o estudo da evasão escolar ao estudo de fatores sociais, institucionais e individuais que podem interferir sobre a decisão de estudantes de permanecerem na escola ou abandoná-la antes da conclusão de um curso”.

Os estudos que tratam da evasão revelam alguns fatores fundamentais para a interrupção dos estudos, como transição para o mundo do trabalho (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2006); o contexto social, a história de vida e as relações sociais que o estudante estabelece com seu curso e seus pares (BARDAGI; HUTZ, 2008); as falsas expectativas relacionadas ao curso escolhido (SILVA et al, 2012); a complexidade do curso e o prestígio da instituição.

Quando se trata da evasão, os estudos também revelam fatores internos às instituições escolares que podem influenciar a decisão pelo abandono de um curso. Esses fatores estão relacionados às questões pedagógicas de ordem objetiva e subjetiva como a expectativa que os estudantes possuem sobre o seu desempenho acadêmico, a rede de apoio criada entre o estudante e seus pares, a circulação de informações relativas às rotinas escolares, particularmente as que dizem respeito à avaliação (VIANA, 2010).

Os dados empíricos demonstram a importância da implantação de programas acadêmicos de transição, de nivelamento e de monitoria como estratégias pedagógicas que facilitam a construção de senso de pertencimento ao ambiente acadêmico e a adequação às rotinas e exigências próprias da escola.

Os dados sobre a evasão demonstram que a carência econômica dos estudantes é um dos fatores responsáveis pelo abandono dos estudos. A busca do sustento e a não conciliação entre estudo e o trabalho são fatores que dificultam a continuidade dos estudos, principalmente para os jovens e adultos (SILVA, 2013, p. 188).

Retomando o debate sobre o fenômeno da permanência, os estudos indicam que o acesso e permanência dos adultos ocorre, geralmente, nos cursos noturnos e, em sua maioria, na modalidade da educação de jovens e adultos ou PROEJA . Nessa modalidade de ensino há uma lógica invertida, pois para esse estudante a permanência é exceção e não a regra. Nesse sentido verifica-se a necessidade da articulação de múltiplas ações que produzam as condições de permanência como a construção de redes de sociabilidade, a valorização dos saberes tácitos desse estudante e suas relações como o currículo escolar, além da flexibilização do tempo e espaço escolares com o objetivo de garantir que ele conclua seu curso (CARIAS, 2009; ARAUJO, 2012).

É importante ressaltar que, se por um lado há a predominância da lógica invertida da permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos, há uma tendência de queda na evasão quando essa modalidade de ensino é agregada à qualificação profissional. A proposta de profissionalização do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (PROEJA) propõe uma formação escolar agregada à qualificação técnica, valorizando o conhecimento tácito de estudante e trazendo para a sala de aula debates próprios do mundo do trabalho.

A estratégia de aliar a educação de adultos à qualificação profissional minimiza os impactos do período, geralmente longo, em que permaneceram fora da escola, favorecendo a permanência desses estudantes. Outras estratégias que provaram sua eficácia são aulas de nivelamento pedagógico nos conteúdos de maior complexidade, o investimento nos vínculos e ajuda mútua entre os pares em sala de aula, a parceria entre professores e estudantes, a organização e a disponibilização de materialidade e

recursos para efetivação das aulas, são fatores que, somados a auxílio estudantil (monetário), promovem a permanência desses estudantes. (NORO, 2011).

Quando se trata da permanência na perspectiva da ampliação do tempo do estudante na escola, os estudos se ocupam da discussão da permanência ampliada dos alunos para além das 800 horas anuais obrigatórias na LDB (Lei 9394/96) e suas relações com a qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo como pano de fundo o debate da escola integral.

Enquanto ordenamento jurídico, os estudos tratam a permanência como o direito de todo cidadão ao acesso, a permanência e a qualidade de ensino. Esses estudos denunciam que as condições desiguais de acesso e permanência, a retenção ao final de cada ciclo, a infrequência atinge às populações de maior vulnerabilidade social expondo-as a um ciclo repetitivo de fracasso que acaba produzindo o abandono escolar. A “vulnerabilidade social no Brasil evidencia círculos viciosos de perpetuação de pobreza e de desigualdade social, que o povo brasileiro não consegue romper”(ZUTTIN, 2008, p. 199). A questão da desigualdade de acesso e permanência na educação, em qualquer nível ou modalidade, revela o caráter complexo e multifacetado da desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil.

Os estudos da permanência na perspectiva de grupos minoritários demonstram que as políticas de ações afirmativas, também denominada de políticas de reparação, têm nas cotas, a promessa do acesso e da permanência dos grupos étnicos nas instituições federais. Os estudos problematizam a qualidade dos cursos a que esses estudantes têm acesso, revelando que a maioria deles estão matriculados em cursos considerados de menor prestígio social (DUARTE, 2010; DOEBBER, 2011).

Quanto aos estudantes com deficiência, os estudos indicam que a acessibilidade é imprescindível para a sua permanência desse sujeito na escola. Assim, além da necessidade de redimensionar metodologias e práticas pedagógicas é importante considerar a necessidade de adaptação infraestrutural dos prédios escolares para atender às especificidades desses estudantes. A acessibilidade, ou seja, a garantia de mobilidade a todos os espaços escolares, inclusive a pátios, quadras, bibliotecas e outros setores é um direito básico de todo estudante. A adequação do mobiliário e dos equipamentos pedagógicos é outra demanda que se coloca para a permanência daqueles que possuem baixa visão e mobilidade reduzida (SOARES, 2011).

Os estudos que tratam da permanência desse grupo específico evidenciam a importância da sensibilização, da aproximação e da interação qualificada entre o estudante com deficiência e os funcionários das instituições escolares. Além disso, sugere-se a instituição de espaços para apoio pedagógico que possam atender a esse estudante para atender suas necessidades específicas.

A criação de um laboratório de apoio pedagógico, onde o aluno contasse com ajuda de tecnologias e profissionais, tais como: pedagogo, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da computação entre outros, disponíveis para criar soluções tecnológicas e pedagógicas para o atendimento aos estudantes. Com a ajuda adequada, os alunos teriam condições de realizar suas atividades específicas, como leituras, escrita em Braille, no caso dos deficientes visuais, poderiam também gravar as aulas dos professores e fazer suas consultas em outros momentos oportunos. (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 209).

A permanência do estudante com deficiência confronta a educação com o desafio da diferença. Destaca-se que a política da

educação inclusiva trouxe para a agenda da educação nacional as reivindicações desse grupo e assegurou-lhe a observância e respeito a direitos até então negados. Contudo, os estudos denunciam que o “número de estudantes que têm acesso a institutos de ensino superior ainda é insignificante” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 209).

Nos estudos, a inclusão não é tratada apenas sob a ótica do estudante com deficiência, mas também são considerados os grupos em vulnerabilidade social, particularmente os estudantes em conflito com a lei (SANTOS, 2010). Nesse sentido, a inclusão impõe dinâmicas metodológicas, práticas pedagógicas e propostas avaliativas que atendam aos estudantes em sua singularidade. Dessa forma, a permanência desse grupo, em parte, depende das concepções que os profissionais, principalmente os docentes, tem sobre a escolarização desses estudantes, porque será exigido deles o deslocamento do espaço da uniformidade para o da singularidade desse ser humano. (SOARES, 2011).

A inclusão na perspectiva da permanência do estudante de vulnerabilidade social, notadamente daquele que cumpre medidas socioeducativas, revela a marca da exclusão social no percurso escolar traduzido em um histórico de constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com professores e colegas, não aprendizagem de conteúdos formais resultando em um quadro de baixa escolaridade, distorção idade-série, repetência e, por fim, o abandono da escola. Os estudos denunciam a segregação a que esses estudantes são submetidos e apresentam ações isoladas do poder público voltadas para a garantia de sua permanência na escola (DIAS, 2011).

A permanência também é tratada sob a perspectiva de políticas que preveem ações de apoio aos estudantes de grupos socialmente desfavorecidos. As Políticas de Assistência Estudantil (PAE) se desdobram em intervenções de suporte financeiro ou de apoio socioeconômico (transporte, moradia, saúde, alimentação); de desempenho acadêmico (inclusão digital, bibliotecas, ensino de línguas, bolsas e estágios remunerados), de acompanhamento psicopedagógico e de acesso à cultura e ao lazer (FERNANDES, 2010).

Na perspectiva dos estudantes, a Política de Assistência Estudantil traz consigo a responsabilidade de se obter bons resultados ao longo do curso, uma vez que, em tese, os benefícios são mantidos a partir da comprovação de um bom rendimento escolar (GONÇALVES, 2011; MACEDO, 2012). Há estudos que demonstram que a Política de Assistência Estudantil é uma estratégia pensada para a promoção da inclusão social e a redução das desigualdades sociais (ABREU, 2012).

Quando o assunto é a Política de Assistência Estudantil, os estudos demonstram que os setores ou coordenações encarregadas de fomentar e aplicar as ações da PAE possuem, não raramente, um quadro de pessoal insuficiente para o fomento e implementação de ações, o que acaba comprometendo a eficiência e a celeridade do serviço prestado. (FABRES, 2013). Os estudos também indicam que a PAE ocupa um não-lugar ou um status de menor prestígio em relação às outras coordenações ou setores.

Vargas (2008) anuncia que para a consolidação da PAE são necessárias algumas garantias como provisão orçamentária, valorização dessa política no contexto institucional, investimento na constituição de equipe para esse fim e garantia de condições

adequadas de trabalho.

a) o bom funcionamento da Política de Assistência Estudantil depende da existência de recursos financeiros, de condições adequadas de trabalho (recursos humanos e materiais) e de uma política que valorize as ações dessa política no contexto institucional;

b) o investimento na PAE tem trazido benefícios para os estudantes, mas é preciso que esse investimento seja feito na melhoria de infraestrutura, no sentido de que ela favoreça o alcance dos objetivos;

c) a ampliação do número de profissionais, especialmente de médicos e assistentes sociais, certamente é uma medida necessária para ampliar e qualificar os projetos e serviços desenvolvidos;

d) ampliar o debate e dar prosseguimento aos encaminhamentos para elaboração e consolidação da PAE [...]. Nesse processo é fundamental buscar a participação da comunidade escolar, com atenção especial aos alunos, na definição e gestão da política. (VARGAS, 2008, p. 200).

Os estudos alertam que a adoção de medidas em prol de grupos socialmente desfavorecidos, apesar de serem importantes, não alterou de fato, a disparidade de chances entre as pessoas de diferentes classes sociais.

A democratização segregativa não é democratização de fato, pois reforça as desigualdades entre as classes sociais. O valor dos títulos e credenciais escolares é diretamente proporcional à sua raridade, sendo tanto mais elevado quanto menor o número de seus detentores. (VARGAS, 2008, p.184).

Nesse contexto, é importante salientar que embora o apoio financeiro não seja o único aspecto que garanta a permanência do estudante, ele possui especial importância para as pessoas de baixa condições socioeconômicas (COSTA, 2011; SILVA, 2013). Dito isto, convém atentar para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que oferta cursos via instituições federais, mas também pelo Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAT) e, em Minas Gerais, o Programa de Educação Profissional (PEP) que oferece cursos via aquisição de vagas nos sistemas privados.

O termo Acordo de Gratuidade adotado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no Sistema “S”, instituiu a Bolsa Formação como forma de garantir a permanência dos estudantes nos cursos. O recurso repassado ao estudante garante que ele tenha condições de comprar seu material escolar, além de fornecer auxílio financeiro para o transporte e alimentação.

Considerações finais

A permanência nos estudos é um direito fundamental para a consolidação de direitos e ampliação das conquistas sociais. Uma sociedade, desigual como a nossa, exige que esse direito seja garantido por meio de ações efetivas do poder público. Entre estas, pode-se citar a necessidade de adequação da infraestrutura e espaços escolares para que todos tenham a segurança e

mobilidade adequados, equipamentos e materiais pedagógicos de qualidade acessível a todos os estudantes, adequação dos tempos e espaços a realidade da comunidade escolar e, não menos importante, a disponibilização de suporte financeiro por meio de Políticas de Assistência Estudantil. O aporte econômico voltado para os estudantes de baixas condições socioeconômicas, aliado a programas de incentivo à pesquisa, participação de eventos científicos e culturais, podem proporcionar aqueles que tiveram condições desiguais de acesso, condições iguais de permanência. Assim, investimentos que facilitem aos estudantes a dedicação exclusiva aos estudos, a extensão de sua jornada diária escolar para fins de estudo, lazer e cultura, a sua inclusão em projetos que agreguem estudantes de todos os níveis de ensino visando a troca de experiências são possibilidades que surgem e merecem estudo, quando o assunto é a sua permanência na escola até a conclusão dos cursos por ele iniciados.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras. In: André Augusto Brandão. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 145-154.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DOEBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada; tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS**. 2011. 167p. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DORE, Rosemary and LUSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 770-789. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em 27/12/2014.

DUARTE, Natalia de Souza e YANNOULAS, Silvia Cristina. **O percurso escolar da população em situação de pobreza**. ANPED. Gt05 - Estado e Política Educacional. 34ª reunião anual.

DYTZ, Aline Guerra; SHRIMER, Sirlei Nadia; ROSA, Thiago Silva da. **Políticas públicas para a permanência qualificada dos acadêmicos nos cursos de Graduação**. X Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. MG: FAE-UFMG, Dezembro, 2010.

FERREIRA, Solange Leme. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. Rev. bras. educ. espec., abr. 2007, v.13, n.1, p.43-60.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes.** EccoS, São Paulo, v. II, n. I, p. 247, 264/ junho de 2009.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na Universidade.** Minas Gerais: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Vivianne Satte Alam. **A assistência estudantil como política social no contexto da UFPEL: concepções, limites e possibilidades.** 2011. 123 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Política Social. Pontifícia Universidade Católica. Pelotas: 2011.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares.** 2006. 179 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NORO, Margarete Maria C. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência.** 2011. 177 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

RADO, Sônia Cristina e BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas de acesso e permanência de alunos jovens no ensino médio no Paraná.** XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia. Curitiba: Universidade do Paraná, 2013.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. 214 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio.** Revista Educação. Pesquisa. 2013, vol.39, n.2, pp. 403-417.

TORALES, Marília Andrade. **Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.** Educar em Revista (Impresso), v. 1, p. 125-135, 2012.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade.** Goiânia: Editora UCG, 2007.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Rev. Bras. Educ. 2006, vol.11, n.32, pp. 226-237.

força. Ao levar em consideração o aspecto social, a pedagogia atua auxiliando na aplicação e na observância do emprego de policiais como promotores de Segurança Pública, não só, como braço armado ou meros mantenedores da ordem pública.

O modelo Reativo é a representação, neste diálogo, do Sistema Tradicional de gestão de Segurança Pública, cuja filosofia é a do vigiar e punir, que prega o discurso belicista do modelo de ação reativo, cujo conteúdo é realimentado por discursos totalitários que visam à resolução imediatista, objetivando a eficácia a partir da pedagogia do oprimido.

Já o modelo Proativo é a representação do Sistema Moderno de gestão de pessoas, cuja filosofia reside na proficiência do ensinar e corrigir, haja vista que seu discurso é alternativo ao tradicional, pois seu modelo de ação é proativo e seus conteúdos produzem discursos de visão processualista resolutivos, ou seja, a resolução das lides demanda do tempo que a problemática os impõe. Objetivando a eficiência pela pedagogia da autonomia.

Um exemplo do modelo Proativo é a cultura organizacional da capacitação continuada, como preconiza a CIPRED, cerne da discussão posposta nesse trabalho. Da parte que cabe ao recrutamento de pessoal, o voluntariado é imprescindível haja vista a especificidade da atuação da Companhia. Fazendo necessário estar na corporação policial militar a mais de um ano, com prévia consciência do trabalho que será realizado com crianças e adolescentes. A Companhia trata, eminentemente, de um programa de ronda escolar comunitária de dupla atuação, atuando dentro e fora da comunidade escolar. Abarcando a atividade preventiva de policiamento de maneira a envolver o entorno da comunidade escolar para tomar parte na responsabilidade, usando a educação como meio e fim para a prevenção à violência. Segundo Albuquerque (2010), seu primeiro treinamento consiste num Curso de Ronda Escolar, propondo disciplinas, tais como:

Visão geral da segurança preventiva, qualidades e habilidades do policial da Ronda Escolar Comunitária, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, psicologia para crianças, jovens e adultos, Direitos Humanos, mediação de conflito, policiamento de trânsito, técnica de ronda escolar comunitária, assim como de policiamento comunitário, sobre torcidas organizadas e gangs, ética profissional e social, ATOD (Álcool, Tabaco e Outras Drogas), Dependência Química entre Crianças e Adolescentes, Prática de Abordagem e Condução de Crianças e Adolescentes; Técnica de Manuseio e Manutenção de Armamento; Prática de Tiro (Método Giraldi); Técnica de Imobilização, Defesa Pessoal e Controle de Distúrbio Civil.

A problemática de uma nova gestão de Segurança Pública é equalizar as funções precípuas das polícias com o aspecto subjetivo dos envolvidos. Observam-se três atitudes educativas, propostas por Teixeira (2010) para o agente de Segurança Pública, a saber: o estímulo a discussão, a objetividade e a transparência. O Estímulo a Discussão é uma oportunidade de estimular a criatividade e a produção dentro do respeito mútuo; a Objetividade é melhor forma de conter a prolixidade. Haja vista que a competência se estimula pela ação e não pelo discurso apenas; por fim a Transparência, que é a assunção das matérias mais difíceis para a tomada de decisão de um agente de Segurança Pública. Sendo assim, não se devem protelar decisões dolorosas; deve-se assumir o desconhecimento e as próprias limitações.

Sendo assim, a busca por melhores níveis de segurança nas escolas, não pode se pautar apenas nas formas tradicionais de atuação, a saber, a repressiva. A busca de soluções pacíficas para o enfrentamento da violência, passa pela abertura de novos campos de ações, ideias, estudos e pesquisas, dos quais o policial-educador é um excelente exemplo. A tríade pode contribuir de forma efetiva para a resolução de muitos problemas que tornam a violência na escola um problema tão sério em nosso país.

3. FAMÍLIA - ESCOLA - POLÍCIA: UNIDOS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA

A ação pedagógica se entrelaça à ação policial no instante em que passa a não ser apenas reativa, e seu aspecto preventivo, não está apenas na ostensividade e na exibição de poderio bélico, mas quando há um engajamento social da tríade: Família - Escola - Polícia. Não esperando acontecer à melhor hora, nem hierarquia de responsabilidades, mas fazendo e criando oportunidades/interseções, para que isso aconteça de forma profícua.

A formação da tríade é uma atividade complexa, uma construção de saberes, uma busca constante no processo de discussão das pertinências da família, do serviço policial e da educação geradas a partir da observação da complexidade social e urbana que envolve as questões sobre a violência. Isso posto descartamos, por hora, a possibilidade de aceitação do Educador-Policial como sendo um viés aceitável dentro da realidade escolar.

A tríade pode ser o início da elucidação da questão da violência. A manutenção da criminalidade presente não só na escola, parece se coadunar com modo pensar de alguns governantes que entendem a violência, o medo e os Direitos Humanos como elemento de barganha política, haja vista que as soluções estão postas pelo conhecimento produzido. Com isso, a insegurança passa a conviver no cotidiano das escolas, causando um entorpecimento da ação que iria dirimir a questão, restringindo a questão do crime à esfera do insolúvel, ficando a mercê da vontade de uns poucos, em detrimento das demandas gerais da população que, por equidade, precisa de maior atenção.

Definidos os papéis de dois entes, vamos ao terceiro da tríade: a família. Ao procurar os serviços de Segurança Pública e de Educação, traz consigo altas expectativas em relação ao que receberão como resposta no tocante aos episódios de violência. Entretanto, a falta de formação desses profissionais sobre enfrentamentos à violência e a falta de consciência do papel familiar no que tange suas pertinências, muitas vezes minam essas expectativas, criando uma cultura de frustração, quando não uma geração ressabiada com o modo de trabalho dos profissionais educadores e policiais (GOLDSTEIN, 2003, p.207).

O papel da família pode ser entendido a partir do que diz Meijenrik (2012), a Pedagogia Social trata de maneira holística o processo de reflexão dos paradigmas sociais a partir de como o ser, lida consigo, com o outro e com os próprios questionamentos, de tal forma que o agir contribui para um saudável desenvolvimento das condições sociais. Sua contribuição não se ancora só nos conceitos de desenvolvimento de homem e de mundo, mas também na sua aplicação prática para a vida: com o outro, no

grupo, nas iniciativas e organizações ou na sociedade.

A transferência de papéis, a falta de consciência ou a não assunção das funções precípuas da família no trato das resoluções pertinentes ao objeto violência, diminui a qualidade do seu enfrentamento. Haja vista o complexo formador do problema da violência, não deve ancorar a solução em apenas um aspecto. Se forem múltiplos os causadores, assim são suas soluções combinadas: Família, Escola e Polícia, uma intercessão envolvida no processo, cada qual cuidando da parte que lhe compete: complementando-se e interagindo.

Como exemplo dessa intercessão, temos a CIPRED, criada oficialmente em 31 de dezembro de 2008 pelo DECRETO Nº 21.002, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2008. Esse Decreto cria a Companhia na estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte. Essa ação política parece demonstrar um discurso do Estado, preocupada em seguir metas de excelência da corporação Policial Militar do RN, quiçá, por perceber as falhas do modelo reativo. Aplicando critérios de qualidade na prestação do serviço de Segurança Pública numa realidade sempre atualizada (ALBUQUERQUE, 2010).

Segundo Silva Jr (2012), o modelo atual é composto por dois pelotões - o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência) e o Ronda Escolar Comunitária - a CIPRED desempenha ao mesmo tempo uma ação policial de prevenção direta e cooperativa. O Ronda Escolar, utiliza como modalidade de policiamento com o patrulhamento no entorno das escolas e com a visitação diária ao interior das instituições de ensino, verificando pontos vulneráveis a fim de conhecer a realidade particular de cada área atendida.

O PROERD, seguimento mais conhecido no enfrentamento à violência, atua na aplicação do currículo de lições, orienta, conscientiza e forma crianças e adolescentes. Esses jovens atendidos não apenas vão guardar para si os conhecimentos quanto à importância de valorizar a vida e manter-se longe das drogas, mas, também, vai levá-los àqueles que fazem parte de seu ciclo de convivência, multiplicando os efeitos da prevenção.

A CIPRED vai ao revés da perspectiva tórrida e aparentemente nefasta, da falta de vontade política na resolução das demandas sociais que resolveriam a contento a questão da violência. Para isso, considera que a implementação de uma política de segurança ação educativa, nomeadamente a prevenção, à criminalidade e o policiamento de proximidade, principalmente aos grupos mais desprotegidos (crianças, idosos, escolas e comerciantes) é a estratégia de segurança que defende ser mais eficaz. Contudo ressalta que o problema da segurança é um dever de cidadania de todos os cidadãos. Atualmente a CIPRED propicia um forte elo na comunidade escolar em que atua, fortalecendo o trinômio: Família, Escola e Polícia Militar. A CIPRED não invalida qualquer outro programa, trabalho ou atividade de prevenção, dirigido aos jovens como um todo (FERNANDES JR., 2012).

As políticas públicas para a resolução da violência são antes de tudo plurais e, portanto, transdisciplinar, pois transcende a esfera apenas do poder político. É premente a ação conjunta para resolver os vetores da violência, tão diversos quanto suas soluções. A manutenção da violência e do medo alimenta a ambição dos setores que enxergam na ineficiência do Estado um

lucrativo meio para sua sobrevivência, e o Estado por sua vez, transfere, convenientemente, à iniciativa privada a resolução para a questão da segurança.

O paradigma da tríade encontra resistência no ranço de certas tradições, que restringem a questão da violência a apenas ação repressiva para manutenção da ordem e, para tanto, basta saber como empregar os policiais. O uso inteligente, técnico e profissional da força policial parece não convencer, a ação truculenta prevalece à ação enérgica dentro da legalidade. O senso febril de justiça faz delirar a justa-medida e o bom senso. Preservar a ordem pública através das técnicas e das táticas policiais, respeitando a legalidade, a dignidade da pessoa humana, empregando o uso progressivo e legítimo da força quando necessário, conforme orientações dos Direitos Humanos... Soa desconexo com a realidade das ruas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a dialogar nesse trabalho com outra forma de pensar o serviço policial imbricada/focada na ação pedagógica. A partir da discussão com os saberes apreendidos pela transversalidade do tema, traçamos uma perspectiva para práxis dos profissionais envolvidos no enfrentamento da violência nas escolas. Um novo pensar que fortalece a qualidade do enfrentamento através de uma capacitação continuada dos envolvidos.

Tudo isso se dá por meio de processos educativos desenvolvidos em diversas instâncias da atividade policial contextualizada na demanda social em que se insere. Como apreendemos do que disse Freire (2005): Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, exsurge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés.

A busca por melhores níveis de segurança nas escolas brasileiras, não pode se pautar apenas nas formas tradicionais de atuação repressiva. A busca de soluções pacíficas para o crime e o medo do crime passa pela abertura de novos campos de ações, ideias, estudos e pesquisas, dos quais a Ação pedagógica em Segurança Pública é um excelente exemplo. A comunidade em geral pode contribuir de forma efetiva para a resolução de muitos problemas que tornam a Segurança Pública um problema tão sério em nosso país. Cada um no seu campo de atividade, com suas ideias, sua criatividade e seu espírito de colaboração podem se constituir num importante apoio para os órgãos de segurança já tão assoberbados pelas crescentes demandas que hoje observamos no cenário da sociedade brasileira.

A perspectiva para o futuro são profissionais conscientes de seu papel como pedagogo social, que se vislumbram sujeitos no processo, não só meros executores, não só como instrumentos, objetos, mas agentes no enfrentamento. Habilidades pessoais, qualidade de vida, respeito à diversidade, legalidade, legitimidade, razoabilidade (justa medida), incluem-se no rol das estruturas basilares do novo entendimento sobre o que é ser agir no enfrentamento da violência, a exemplo do que a CIPRED procura fazer com seus policiais colaboradores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 21.002, de 31 de dezembro de 2008. **Cria a Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas - CIPRED na estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte - PMRN**. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/pdf/dec21.002.pdf>. Acesso em: 20 abril 2012.

ALBUQUERQUE, Ezequiel N. de. **Ronda escolar comunitária**. Natal, 2010. (Apresentação Institucional)

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos: coisa de polícia**. Porto Alegre: Gráfica Editora Berthier: 2003.

BAYLEY, David H. **Padrões de policiamento: uma análise internacional comparativa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. (Série Polícia e Sociedade; n. 1)

CAMPOS, Wagner. O que é a gestão estratégica?. Disponível em: Fonte: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/o-que-e-a-gestao-estrategica/28653/>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FERNANDES JUNIOR, João Bosco. **Projeto de criação do batalhão de segurança cidadã. Natal, 2012**.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões**. 37.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

_____. **A ordem do discurso**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GOLDSTEIN, Herman. **Policiando uma sociedade livre**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003 - (Série Polícia e Sociedade; n. 9)

LYRA, Rubens Pinto. Os institutos da democracia participativa como instrumentos de mediação e prevenção de conflitos. In: ZAULAR, Alba et al. **Violência e Sociedade: textos do encontro das comunidades do Natal**. São Paulo: Letras e Letras, 2003. (Série Sociabilidades; n. 3)

NAVARRO, Leila. **Ação pedagógica. Afinal, o que é isso?**. Disponível em: <http://vilamulher.terra.com.br/ação-pedagógica-afinal-o-que-e-isso-5-1-37-68.html>. Acesso em: 10 maio 2012.

MEIJENRIK, Hermanus J. **Pedagogia social**, A. Disponível em: http://www.pedagogiasocial.com.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=57. Acesso em: 28 abr. 2012

ODALIA, Nilo. O que é violência. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 – Coleção Primeiros Passos: 85.

REISS JR. Albert J. Organização da polícia no século XX. In: TONRY, Michel; MORRIS, Norval (orgs). **Policamento moderno**. São Paulo: EdUSP, 2003 – Série Polícia e Sociedade. V.7.

SILVA JÚNIOR, Romão Inácio da. **CIPRED e a construção integrada de segurança pela prevenção**, A. Natal, 2012.

SILVA, Valdenor Félix Da. **Criminologia**. Natal, 2012. (Anotações de sala de aula).

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Fobópoles: o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.

TEIXEIRA, Alexandre. O agente de Segurança Pública em xeque. IN: **Época Negócios**. N. 45. Novembro, 2010.

O PAPEL DA MULHER/ESTUDANTE DA EJA NA VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA COMUNIDADE CAMPONESA DO CASTELO, BRAGANÇA, PARÁ, BRASIL.

Kátia Regina Morais de Oliveira
Especialização na EJA para a Juventude -(GUEAJA/UFPA) - Pará - Brasil
katia_rmoliveira@hotmail.com

Francisco Diogo Lopes filho
Mestrado em Linguagens e Saberes, UFPA - Pará - Brasil
diogo_lopesf@hotmail.com

Edna Reinaldo da Silva
SEMED - Primavera - Pará - Brasil
Edna_reinaldos@hotmail.com

RESUMO:

O trabalho pretende analisar a valorização do conhecimento escolar articulada ao cotidiano das mulheres/estudantes da EJA na Comunidade do Castelo, uma análise voltada de fato para as estudantes da EJA, no município de Bragança no estado do Pará. A temática é importante para que possamos conhecer, identificar e analisar melhor o papel da mulher/estudante na valorização e articulação do aprendizado escolar em seu cotidiano, principalmente na comunidade em que habita. Essas mulheres da EJA desenvolvem significados diversificados quanto a concepção dos valores atribuídos a educação formal, por conta dos diferentes papéis assumidos em seu dia a dia. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados, com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa possibilitou uma análise em relação ao papel da mulher/estudante da EJA na articulação do conhecimento escolar em seu cotidiano. Esse povoado apresenta a Pesca Artesanal como principal fonte de renda e meio de sobrevivência das famílias ribeirinhas que residem nessa localidade. Além da renda proporcionada pela produção pesqueira, as famílias ribeirinhas sobrevivem do assistencialismo de bolsas distribuídas pelo governo federal. Cabe, nesse sentido, destacar que a população ribeirinha desta localidade é reconhecida como uma comunidade tradicional, onde a retirada dos recursos naturais deve ser equilibrada, sem grandes prejuízos a natureza. As mulheres/estudantes da EJA da Comunidade do Castelo estão diretamente envolvidas na prática da pesca e no artesanato. Esta pesquisa é parte de um projeto que se encontra em andamento, apresenta apenas resultados parciais desenvolvidos até o momento.

Palavra-chave: Mulher; Conhecimento escolar; EJA.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de projeto de pesquisa de conclusão de curso da Especialização em Educação de Jovens e Adultos

para a Juventude, pela Universidade Federal do Pará, GUEAJA (Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos). Apresenta como tema O Papel da mulher/estudante da EJA na valorização do conhecimento escolar na Comunidade Camponesa do Castelo, Bragança-Pa. Tem como objetivo compreender e refletir sobre o papel da mulher/estudante da EJA como articuladora da valorização da educação na sua comunidade. Busca-se também identificar e analisar o contexto escolar e sociocultural da mulher/estudante da Comunidade do Castelo, e por fim intervir na realidade sociocultural dessas mulheres e na percepção da educação como possibilidade de transformação social. Neste trabalho os sujeitos pesquisados foram 30 alunas das turmas de 3ª e 4ª etapas da EJA na Comunidade do Castelo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados foi utilizado o questionário com perguntas abertas e fechadas. Para analisar os dados obtidos houve a pesquisa bibliográfica, em busca de estudos cujas discussões são afins à temática, tendo como fonte de análise a pesquisa de campo e os questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa. A partir do exame dos questionários foi possível traçarmos uma análise acerca do papel da mulher/estudante da EJA em relação a articulação dos saberes sistematizados adquiridos no ambiente escolar ao seu cotidiano.

A motivação para a elaboração desta pesquisa originou-se a partir de uma investigação prévia com as discentes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) durante o decorrer do ano letivo de 2014, onde foi possível perceber que a educação escolar entre as alunas é secundária e complementar, ou seja, buscam apenas aprender a ler e escrever. O desafio na pesquisa, será perceber como as estudantes valorizam a educação escolar em seu dia a dia, bem como possibilitar as elas a percepção que o conhecimento sistematizado proporcionará o alcance de conquistas financeiras e subsídios para mudar a realidade sociocultural local.

Este estudo é de grande relevância pessoal, pois possibilita conhecer a realidade das mulheres/estudantes dessa comunidade camponesa, compreender e valorizar suas relações históricas e cotidianas. Enquanto a importância social da pesquisa será uma forma das estudantes perceberem a preocupação com a possibilidade de melhorias na educação escolar da comunidade em que habitam. Desse modo este trabalho servirá como fonte para a produção de outras pesquisas acadêmicas que queiram desenvolver estudos relacionados ao gênero feminino, voltado para a valorização do conhecimento escolar a partir do papel desenvolvido cotidianamente pelas mulheres/estudantes da EJA. Uma vez que essas mulheres desenvolvem significados diversificados quanto a concepção dos valores atribuídos a educação formal, por conta dos diferentes papéis assumidos em seu cotidiano.

2. A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR PELA MULHER/ESTUDANTE: “Uma questão cultural?”

O conceito de cultura não pode ser percebido a margem da vivência humana. A cultura não se fundamentaria de acordo com concepções de Williams, segundo Lima (s/a, p. 03) “sem antes colocá-la num contexto histórico específico”. Lima (s/a. p.5) acrescenta que a cultura:

é todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente.

Para valorizar o termo cultura se faz necessário buscarmos a experiência da qual discute Thompson para contribuir com a percepção deste conceito. Para Lima (s/a. p.7) a Experiência seria, então, uma espécie de solução prática para que se pudesse analisar os comportamentos, os valores, as condutas, os costumes, enfim, a cultura. Ou melhor, as culturas, no sentido de que “cultura” se refere a uma realidade específica.

A realidade das mulheres que fazem parte da Comunidade do Castelo constitui-se de um mundo de experiências, que são compartilhadas interna e externamente entre essas populações. Sendo assim, essas experiências se concebem com o trabalho, com a educação, com os cuidados domiciliares e com as práticas da pesca artesanal existentes na comunidade em que habitam. Os múltiplos trabalhos desenvolvidos por essas mulheres se articulam a unificação de uma cultura desenvolvida por essas “guerreiras”, guerreiras no sentido de conciliar variadas atividades em seu cotidiano em relação a figura masculina.

As mulheres apresentam um papel de grande importância em suas comunidades, pois contribuem em grande parte com o capital social, embora, ainda sejam desvalorizadas pelo homem que desenvolve a mesma atividade. Porém esse capital social proporciona grande desenvolvimento para a comunidade. Sacchet (2009, p.312) acredita que as “[...] mulheres, dado o papel social que tendem a desempenhar junto a suas famílias e comunidades, passaram a ser consideradas atores importantes para o desenvolvimento social”. Esse acúmulo de conhecimento experimentado no dia a dia das ribeirinhas apresenta na concepção de Sacchet (2009 p.309) “[...] ligações fortes entre grupos mais ou menos homogêneos, que têm experiências comuns, como por exemplo, entre membros de famílias, vizinhos, comunidades, grupos de mulheres [...]”.

A esse contexto, se faz também necessário discutirmos o conceito da categoria gênero. Os autores Nunes, Santiago, Machado, (2010, p.15) expressam que:

“[...] a categoria gênero é uma categoria relacional, isso quer dizer, por um lado, que os gêneros se definem na relação com o outro, mas por outro, sendo um aspecto das relações sociais e culturais de poder e de subjetivação, o gênero articula-se com outros tipos de relações sociais - geração, raça, etnia, classe, profissão, sexualidade - de maneiras cada vez mais diversas, indicando novos sentidos e perspectivas de interpretação em relação à condição humana.

Essa relação de gênero pode ser visualizada segundo Nunes, Santiago, Machado, (2010, p.19) entre “[...] os afazeres domésticos, os cuidados escolares com filhos e filhas e com a família, em geral, são atividades domésticas consideradas específicas à maternidade e à feminilidade, portanto trabalhos de mulher, mas não trabalho”. A esse modelo de mulher percebe-se que essa figura feminina é pomenorizada em relação ao gênero masculino, que discrimina e desvaloriza as atividades desenvolvidas

por mulheres, seja esposa, filha, neta ou vizinha como se o conceito de trabalho só pudesse ser definido quando ocorresse a manipulação dessa prática por pessoas do sexo masculino.

A essa visão que pormenoriza as mulheres podemos identificar que esse olhar é muito comum em comunidades camponesas. Mesmo que estas desenvolvam as mesmas práticas são sempre discriminadas pelos homens. As mulheres/estudantes da EJA fazem parte desse contexto histórico, seja realizando a prática pesqueira ou a produção do artesanato e ainda como estudante. Essa mulher pode ser vista de diferentes faces a partir de suas práticas.

3. A MULHER E A ESTUDANTE DA EJA: as duas faces da camponesa da Comunidade do Castelo.

Para refletir sobre as duas faces das camponesas da Comunidade do Castelo é necessário refletir sobre as variadas dificuldades enfrentadas por essas mulheres/estudantes no decorrer do processo estudantil. Situações que as levaram a desilusão e desestímulo em relação a conquistar seu espaço na sociedade por meio da educação escolar. Por outro lado, o desejo de aprender muitas vezes ultrapassa essas barreiras, despertando na mulher/estudante a continuidade do processo de aprendizagem que conseqüentemente vai lhe remeter ao ensinar. Freire (1996, p.13) informa que:

o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível, ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador.

Fazendo uma análise da Comunidade do Castelo em relação ao setor da educação formal, percebemos que as mulheres da EJA, buscam conhecimento escolar principalmente para cooperar com o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita na educação dos seus filhos, pois acreditam que se derem continuidade aos seus estudos, podem contribuir com o aprendizado das crianças. Embora pensem dessa forma, muitas dessas mulheres evadem, por variados motivos: ocupações domiciliares, cuidados com filhos pequenos, trabalhos com a prática pesqueira, produção de artesanato, casamento e gravidez precoce, dentre outros motivos.

Logo a formação educacional nessa comunidade é percebida como um passo muito difícil para as alunas da EJA, pois o cotidiano dessas mulheres é entrelaçado de situações que levam a desmotivação pela não concretização de conquistas intelectuais e financeiras. Embora a leitura seja um dos principais fatores que desenvolve a criticidade, essa forma não é a única, pois as informações provenientes da educação informal e não formal, são elementos característicos ao desempenho desta criticidade. Para Gohn (2008) a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que sejam carregados de valores e representações, ocorre nos espaços de possibilidades educativas no curso da vida dos indivíduos, tendo, portanto, caráter permanente. O aprendizado baseado na educação informal apresenta uma grande relação com as experiências adquiridas cotidianamente.

A educação não formal é ponderada por Gohn (2006), “como educação [...] não organizada”. A mesma ainda acrescenta que “a educação não formal é considerada, como espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade,

idade, sexo, religião, etnia etc”. Esses diferentes tipos de educação não sistematizada contribui de forma relevante para as discentes articularem de forma crítica, para tanto a criticidade se faz por meio de um conjunto entre sistemático e não sistemático. As análises da autora deixam claro que a educação às margens da sala de aula também contribui com o desenvolvimento da criticidade.

Para Ferreira e Dantas (s/a, p.08):

A finalidade da educação, então, é criar condições que favoreçam a construção da postura do ser humano na e com a sociedade, possibilitando-lhe entender e explicar a realidade, enfrentar os problemas do dia-a-dia, buscar soluções, tomar decisões, pôr-se criticamente diante da realidade e intervir para transformá-la e transformar a si mesmo, enquanto sujeito inconcluso, histórico, crítico, criador”.

As mulheres dentre o processo histórico mostram segundo Lopes (2011.p.227) “um papel de liderança, principalmente em ações relacionadas à cidadania e à qualidade de vida no processo de construção de um espaço público acessível a todos”. Assim essa mulher que se configura em um espaço de lutas e conquistas é nomeada como principal articuladora do conhecimento escolar no enlace familiar, pois a mesma mostrou ter conquistado seu espaço, embora ainda restrito. Segundo Pinsky & Pedro (2003, p.274) apud Lopes (2011, p.225) “as mulheres começaram a exigir mais educação para si e para suas filhas:

[...] Algumas delas passaram a defender o acesso à educação para todas as mulheres (como forma de permitir que as mais pobres ganhassem a vida fora da prostituição, cuidassem melhor de seus filhos ou não fossem tão exploradas por companheiros e patrões). A educação formal para as mulheres não era muito valorizada no século XIX. A formação adequada – que para muitos se distinguiu da instrução – serviria, conforme a ideologia dominante, apenas para torná-las boas cumpridoras de seus papéis femininos. Assim, as disparidades entre os sexos eram também reforçadas pela educação diferenciada para rapazes e moças.

A educação escolar como um dos princípios de formação cidadã, responsável em todas as modalidades de ensino, independente do espaço, da classe social, da religião, da cultura, da identidade dentre outros se apresenta em um contraditório contexto histórico. Todavia este processo de desenvolvimento cidadã se aprimora no âmbito escolar, uma vez que os sujeitos ao ingressarem no ambiente estudantil trazem um modelo educacional desenvolvido no ambiente familiar.

O sujeito que se encontra inserido na modalidade de EJA, em especial a do gênero feminino, são mulheres que apresentam uma serie de experiências, advindas do convívio social e familiar, pois possuem identidades próprias que necessitam ser articuladas. Confinando dessas experiências, as mulheres/ estudantes poderão construir conhecimentos que discutam junto as suas realidades. Essa integração de saberes e experiências configuram-se conforme Fernandes e Oliveira (s/a, p. 03) em “[...] garantir a formação para a cidadania, onde o sujeito não seja apenas a mão de obra, mas também participe ativamente da sociedade em todas as suas dimensões”.

Historicamente, a mulher foi marginalizada em relação ao acesso à educação escolar, por conta de uma cultura patriarcal, que valorizava a ascensão social do homem. A cultura vigente submetia a mulher a atuar outros papéis, que estava restrito apenas saber sobre os cuidados da casa e dos filhos. Questões voltadas para o casamento, a maternidade e o trabalho domiciliar também faziam parte dessa realidade feminina, que na maioria das vezes se tornavam indispensáveis para determinar suas

escolhas.

O dialogo observado entre as mulheres estudantes que recebem educação na EJA na Comunidade do Castelo distende-se de dissertativas diversas, tal qual a desvalorização acerca do real compromisso com a educação escolar, por uma série de questões sociais e particulares. Todavia essas não conseguem perceber a importância da educação escolar para conseguir libertação, transformação e conquistas de direitos na atual sociedade. As histórias das mulheres de diferentes comunidades tradicionais comungam de diversas ocupações em seus cotidianos, assim como percebido entre as mulheres estudantes da EJA que habitam em uma comunidade camponesa. Para Machado (2007, p. 486):

[...] as mulheres envolvem em uma série de outras tarefas que não aquelas voltadas, necessariamente, à produção de renda. Assim, cabem a elas as atividades ligadas aos cuidados com a saúde dos membros da família, cuidado com a criação de animais em seus quintais, com a roça, transporte de água, lenha e de produtos dos roçados, dentre outras. Muitos desses fazeres se encontram intimamente relacionados ao ambiente em que vivem, o que é mediatizado por suas próprias culturas e sociedades.

Nessa conjuntura plural, na qual a mulher se insere (dona de casa, trabalhadora, mãe, estudante etc) é necessário problematizar os fatores que preconizam/interferem no acesso à escolarização das alunas, bem como os seus anseios ao reingressar ao ambiente escolar e o seu papel na valorização do conhecimento escolar. No próximo tópico apresentaremos alguns resultados acerca dessa temática.

4. A MULHER/ESTUDANTE DA EJA NA COMUNIDADE DO CASTELO: A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL.

As mulheres/estudantes da EJA relatam as diferentes dificuldades encontradas para absorver e dar continuidade aos seus estudos (ver Gráfico 01).

Gráfico 01: Resposta quanto as dificuldades enfrentadas pelas estudantes da EJA para estudar.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Muitas destas mulheres dizem não ter interesse em freqüentar a escola, sentem-se desanimada, além de apresentam compromissos e responsabilidades familiares. O esquecimento também é um dos fatores que contribui com o desestímulo pela educação escolar. Fica subtendido que nessa comunidade tradicional as estudantes da EJA apresentam variados afazeres que ficam além do compromisso com a escola. Assim percebemos nas falas que estas estudantes não apresentam estímulos para participar das aulas. Será que elas são culpadas por esses desestímulos ou a comunidade escolar que deve organizar estratégias para melhorar a qualidade de ensino? O que o sistema educacional poderá fazer para garantir o acesso à escola?

Apesar das dificuldades cotidianas que impedem essas mulheres de ter acesso a escola, muitos motivos provocam inquietação e mudança nesse tipo de comportamento. Assim destacamos no Gráfico 02.

Gráfico 02: Resposta relacionada aos motivos que levaram as mulheres escolherem a EJA para estudar.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

O propósito de partilhar conhecimento no espaço escolar configura-se com os objetivos que se deseja alcançar por meio da educação escolar. As mulheres/estudantes sentem desejo em conhecer coisas diferentes e aprender melhor, ou seja, acreditam que aquele espaço irá oferecer um aprendizado diferenciado daquilo que já sabem, suas perspectivas são bem positivas. Com relato de voltar a estudar para ensinar seus filhos, a curiosidade aumenta ainda mais, pois acreditam que podem contribuir com a educação de seus filhos, principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Logo reconhecem que a educação escolar é um dos fatores de grande necessidade para a vida sociocultural e econômica. Uma vez que a articulação do conhecimento escolar é de grande necessidade para a melhoria de vida nessa comunidade, as quais as essas estudantes vivem.

Gráfico 03: Este responde a quantidade de Mulheres/estudantes que acreditam na EJA como educação formal eficiente



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

Como demonstrado no Gráfico 03, a maioria das mulheres da EJA acreditam que a educação de jovens e adultos é um modelo de educação eficiente para desenvolver o aprendizado. Justifica-se por meio desse índice que essas estudantes conseguem perceber que os conhecimentos formais estão atrelados aos conhecimentos informais, tais quais estão presentes em seu dia a dia. Diante dessas informações, percebemos que esses conhecimentos estão inseridos em diferentes espaços de convivência, que se desenvolve no contexto trabalhista e domiciliar, conforme exposto no Gráfico 04:

Gráfico 04: Tipos de trabalhos desenvolvidos pelas Mulheres/ estudantes.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

O conhecimento formal aprendido no ambiente escolar podem ser articulados á outros espaços, e quando interrelacionam-se somam-se de forma positiva. Pois no trabalho com o artesanato e domestico as mulheres da EJA conseguem fazer uso dessa linguagem para desenvolver seus conhecimentos. A linguagem sistematizada está presente nos diferentes espaços de convívio social, os quais as mulheres/estudantes fazem uso diariamente.

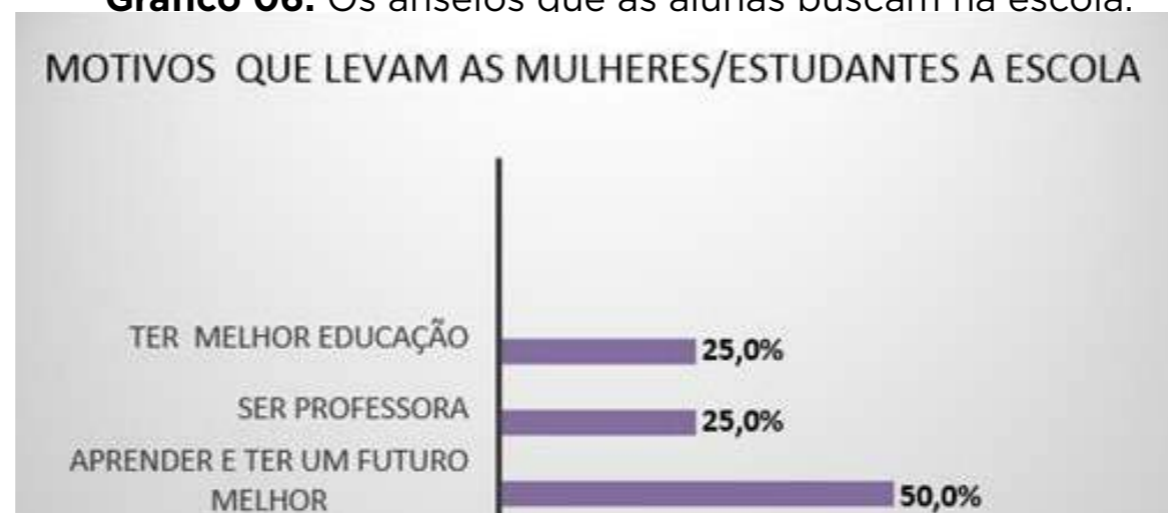
Gráfico 05: Representa as ocupações cotidianas das Mulheres/estudantes.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Nesse gráfico percebemos que as mulheres/estudantes da EJA estão diretamente envolvidas com outras ocupações cotidianas. Assim algumas frequentam a igreja e acrescentam seus conhecimentos por meio da leitura. Outras mulheres não responderam. Percebemos que grande parte das mulheres camponesas busca desenvolver seus conhecimentos a margem da sala de aula. Embora essas mulheres/estudantes digam que a cultura da leitura está presente em seu cotidiano, entendemos que nesta modalidade de ensino o déficit com a leitura e a escrita são elementos que apresentam grande problema.

Gráfico 06: Os anseios que as alunas buscam na escola.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

O gráfico acima mostra que as mulheres/estudantes entrevistadas buscam a escola, segundo elas, para “aprender e ter um futuro melhor”. Este será nosso ponto de análise: que futuro melhor é esse? Subtende-se que essas estudantes vêm a educação

como possibilidade de conquistas futuras, pois por meio desta ampliam-se as oportunidades no campo de trabalho, ocorrem a valorização profissional e ainda proporcionar melhorias na educação familiar.

5. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa mostrou parte dos resultados coletados em campo, pois a mesma continua em andamento. Para término da pesquisa iremos realizar uma intervenção na escola da Comunidade do Castelo com as mulheres/estudantes da EJA, no sentido de contribuir com as dificuldades encontradas por meio da pesquisa inicial. Dada a importância da educação escolar na vida das mulheres/estudantes da EJA, propomos investigar e identificar os principais problemas enfrentados no cotidiano escolar de tais mulheres seja problemas relacionados ao ambiente escolar, social e econômico que estejam atribuídos ao cotidiano dessas estudantes.

O conhecimento escolar na vida das mulheres/estudantes da EJA desta comunidade, estão diretamente interligadas com o trabalho da prática pesqueira, com a produção dos apetrechos da pesca artesanal, a fabricação do artesanato como contribuição para a renda familiar e principalmente como aporte da educação dos filhos e da própria conquista financeira. Entre os distintos espaços percebemos que as mulheres fazem uso e necessitam da linguagem escolar para melhor desempenhar suas habilidades e práticas dentro da própria comunidade em que vive.

Quando essas estudantes descrevem os seus anseios profissionais, a melhoria na educação, as dificuldades para continuar inserida no processo de ensino aprendizagem, existe um grande reconhecimento do valor que a educação escolar representa entre essas mulheres da EJA. Uma vez que o reconhecimento da valorização encontra-se presente em suas falas, pois as mesmas percebem que a educação escolar não está separada de suas práticas cotidianas, e que essa linguagem se estabelece de forma necessária para o desenvolvimento do aprendizado em sua relação sócio cultural. Pretende-se usar a metodologia da pesquisa ação, realizando, observações participantes e rodas de conversa. A continuidade e conclusão da pesquisa certamente trarão novos elementos para a construção do papel dessa mulher.

8- REFERÊNCIAS:

LIMA, Raquel Sousa. **O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das idéias de materialismo cultural e experiência por Raquel Sousa Lima.** Revista Nova Cantareira, Rio de Janeiro, v. 8, S/A.

FERNADES, Ana Paula Sabchuk e OLIVEIRA, Rita de Cássia e 3º Congresso Internacional de Educação. Educação: Saberes para o século XXI. **O Retorno Escolar da Mulher pela EJA.** 2011.

FERREIRA, Rejane de Barros C.; DANTAS, Veridiana Chavier. **II Seminário Nacional. Gênero e Práticas culturais.** Cultura, leitura e Representações. S/A.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa-** São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

GOHN, Maria da Glória, **Educação não- formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas.** Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

SACCHET, Teresa. **Capital social, gênero e representação política no Brasil.** 2009.

LOPES, Aline Luciane. **A mulher e a construção da Cidadania na perspectiva dos Direitos Humanos.**2011.

MACHADO Denise .**Catadoras de Caranguejo e Saberes Tradicionais na Conservação de Manguezais da Amazônia Brasileira.** Estudos Feministas, Florianópolis, maio-agosto/2007.

MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. AvailablefromSciELO Books.

O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO COMO UM APARELHO IDEOLÓGICO A PRODUZIR CORPOS DÓCEIS: UMA PROPOSTA DE REINTERPRETAÇÃO

Larissa Medianeira Bolzan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ RS, Brasil.
E-mail: larissambolzan@gmail.com

Elaine Di Diego Antunes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ RS, Brasil.
E-mail: elaine.antunes@ufrgs.br

RESUMO:

Para que o Ensino em Administração no Brasil forme cidadãos conscientes das possibilidades de intervenção no meio ao qual estão inseridos e continuem a atender com efetividade as demandas do mercado faz-se necessária a reinterpretação do Ensino em Administração com base no Método Dialógico de Paulo Freire. Esse é o argumento central deste ensaio. Para tanto, discorreu-se sobre Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1996), Corpos Dóceis (FOUCAULT, 1975) e o Método Dialógico (FREIRE, 2014). Como resultado, foi reiterada nesse ensaio, a crítica feita por Guerreiro Ramos (1981). O sociólogo arguiu que o Ensino de Administração é uma transplantação de uma realidade técnico-instrumental, não preocupada com a emancipação do sujeito, não preocupada em promover a busca do Ser Mais, não preocupada com a construção de um ser ético, politicamente comprometido com sua comunidade; o Ensino de Administração tem “formado” indivíduos manipuláveis, Corpos Dóceis (FOUCAULT, 1975). Sustenta-se que com um ensino que seja fundado sobre os cinco elementos: amor, humildade, fé, confiança e pensamento verdadeiro, do método dialógico proposto por Freire (2014), o egresso se torne capaz de pensar de forma mais crítica e ética; se torne mais resistente a manutenção das relações de poder, seja na condição de oprimido, seja na condição de opressor; se torne resistente a reprodução de uma lógica dominante. Quanto ao ensino, então reinterpretado sob lentes freirianas, não mais seja um aparelho de produção e reprodução que assegure as condições materiais e ideológicas, sob lógica dominante capitalista. Ou seja, que o ensino não seja mais uma transmissão de ferramentas que anula (ou não instiga) o ato cognoscente nem do docente, nem do discente.

Palavra-chave: Ensino de Administração, Corpo Dócil, Método Dialógico.

Estudando o Objeto:

A formação social brasileira precisa cada vez mais de sujeitos ativos, que não preservem as relações de opressão, nem na condição de oprimido, nem na condição de opressor; necessita de sujeitos dinâmicos, criativos, críticos, inovadores, que busquem o Ser Mais, que busquem a construção de conhecimentos e a libertação em comunhão. Guerreiro Ramos (1984) entende que “atualmente não é suficiente gerir organizações: é necessário dirigir a sociedade total” (p. 10). Isso evidencia que as organizações adotam (ou quiçá adotarão) uma práxis de gestão sob uma perspectiva complexa, não só orientada pelo interesse

econômico-financeiro, mas também preocupada com as questões sociais e ambientais para dar conta às novas demandas impostas do momento histórico. Para tanto, faz-se necessário uma gestão em múltiplos e complementares níveis integrados, quais sejam: no nível micro (indivíduo), mezo (grupo/equipe), macro organizacional (empresa/organização como um todo) e societal.

Alcadipani e Bresler (2000) sustentam a crítica da existência de uma acentuada instrumentalização da teoria organizacional, banalizada e consentida por alunos e professores. Os estudantes são depositários de respostas padronizadas para as necessidades apresentadas pelo mercado, não são estimulados a reflexão e a busca das próprias soluções. Quanto ao docente, aquele considerado ideal para esse ensino é o bem adestrado e bom de palco (ALCADIPANI; BRESLER, 2000). Souza (2013) explica que a clivagem entre teoria e prática, no Ensino em Administração, opõe-se a prática do ensino reflexivo, tachado pejorativamente de ensino teórico. De acordo com Alcadipani (2011), isso ocorre porque o meio universitário foi invadido pela lógica gerencialista, e isso gerou muitas distorções.

O Ensino em Administração apresenta um potencial esvaziamento de reflexão dos acadêmicos, análogo à educação bancária, preconizada por Freire (2014) (ALMEIDA; NOVO; ANDRADE, 2013), oferecendo um recorte técnico-instrumental da realidade e não uma formação emancipadora. A pesquisa realizada por Almeida, Novo e Andrade (2013) permite inferir que há uma relação positiva entre o processo de expansão do ensino superior brasileiro, em especial o ensino de administração, sua mercantilização e a incidência de traços da educação bancária.

Assim, o Ensino de Administração apresenta-se como um Aparelho Ideológico de Estado, tal como define Althusser (1996), reproduzindo a lógica dominante, produzindo Corpos Dóceis (FOUCAULT, 1975) a serem colocados a disposição do mercado. Diante do exposto, é necessário dar atenção ao Ensino de Administração, mais do que questionar as pesquisas que reproduzem o que se considera dominante, é necessária uma avaliação do ato de ensinar, da pedagogia universitária – que atua como fábrica de pesquisadores e administradores entregues à servidão intelectual.

De acordo com Guerreiro Ramos (1981), o ensino deve ter como objetivo principal indivíduos que pensem eticamente dentro das organizações, de modo que o ser passivo que se “comporta”, transforme-se em um ser ativo, que “delibera”. Tendo em vista que é o comprometimento com o contexto estudado que faz com que o pesquisador se liberte do colonialismo científico, é essencial que os educadores assumam o seu papel de capacitar para um pensar crítico e não incentivem a reprodução do que é dominante. Alcadipani e Bresler (2000) evidenciam a necessidade de refletir sobre o processo educativo não apenas com fins de profissionalização e/ou negócio, mas como algo que apresenta um sentido para o desenvolvimento de um comportamento parentético, um Ser Mais, um sujeito com conhecimento emancipador.

Nessa reflexão, busca-se sustentar o seguinte argumento: Para que o Ensino em Administração no Brasil forme cidadãos conscientes das possibilidades de intervenção no meio ao qual estão inseridos e continuem a atender com efetividade as demandas do mercado é necessária a reinterpretação do Ensino em Administração, sugere-se aqui o Método Dialógico de Paulo Freire. Destaca-se que este ensaio é parte da reflexão para construção de uma tese cujo tema é a reinterpretação do Ensino de Administração. A construção do objeto a ser estudado tem os como pilares o histórico do Ensino em Administração no Brasil e

sua crítica, o papel dos mestres para o ensino e sua construção curricular. Para reinterpretação, bebe-se no construtivismo.

O Ensino de Administração: Um Aparelho Ideológico de Estado a produzir Corpos Dóceis

Toda a formação social, para sobreviver deve: produzir, e para tal, reproduzir as condições de produção. Portanto, deve reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes (ALTHUSSER, 1996). As concepções althusserianas se construíram a partir de sua leitura de Marx, a respeito das condições de produção, Marx demonstrou-as no volume II de O Capital, onde aponta que a produção só é possível se for assegurada a reprodução das condições materiais de produção, ou seja, a reprodução dos meios de produção.

Sob a compreensão de Althusser (1996), para se assegurar a reprodução da força de trabalho não é o bastante assegurar as condições materiais de produção. Althusser (1996) defendeu que em um sistema capitalista, diferentemente de em um regime de servidão ou escravidão, a reprodução das condições de produção se dão cada vez menos dentro da produção e mais por meio do sistema educacional capitalista e de outras instâncias e instituições.

Althusser (1996) fundou o conceito de Aparelhos de Estado. Os Aparelhos de Estado podem ser Aparelhos Repressivos de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), importante dizer que ambos funcionam, ao mesmo tempo, pela violência e pela ideologia. Os Aparelhos Repressivos de Estado funcionam predominantemente pela repressão e secundariamente pela ideologia, não existindo nenhum aparelho predominantemente repressivo. Os Aparelhos Ideológicos de Estado, de modo inverso, funcionam predominantemente pela ideologia, mas secundariamente pela repressão, mesmo que essa seja muitas vezes simbólica. É através da instauração dos AIE que a ideologia dominante se torna dominante. No entanto, cabe esclarecer que “ideologias não “nascem” nos AIEs, e sim nas classes sociais que estão em confronto na luta de classes: em suas condições de existência, suas práticas, sua experiência da luta, etc.” (ALTHUSSER, 1996. p. 140).

Althusser considera como Aparelhos Ideológicos de Estado: o AIE Religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE Escolar (o sistema das diferentes escolas); o AIE Familiar; o AIE Jurídico; o AIE Político (o sistema político); o AIE Sindical; o AIE da Informação (imprensa, rádio, televisão...) e; o AIE Cultural (literatura, artes, esportes...). Althusser propõe que o Aparelho Ideológico de Estado “que se instalou na posição dominante nas formações sociais capitalistas maduras, em decorrência de uma violenta luta política e ideológica de classes contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, foi o Aparelho Ideológico Escolar” (ALTHUSSER, 1996. p.120).

Para Althusser (1996), a escola tem a função de ensinar a ler, a escrever e a contar; apresentar elementos da cultura científica ou literária, que tenha utilidade direta aos papéis que competem a cada aprendiz, na produção capitalista (seja esse o papel de explorados, o papel de agentes de exploração, papel dos agentes de repressão ou papel dos profissionais da ideologia); agregar conhecimentos acerca do comportamento socialmente aceito, considerando as “regras morais, consciência crítica e profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância as normas da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1996. p.108).

Nesse sentido, pode-se dizer que as escolas são Aparelhos Ideológicos de Estado, a serviço da ideologia da classe dominante, que existem com a finalidade de adestramento, ou seja, a fim de produzir Corpos Dóceis (FOUCAULT, 1975), em uma contínua produção/reprodução das condições de produção. “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1975, p. 126). As sociedades modernas investem em disciplina porque a produção e a reprodução precisam de massas de corpos dóceis aptos a atividade profissional.

Foucault (1975) sustenta que a modelagem dos corpos tem como consequência o afastamento do sujeito de sua libertação, da sua busca por Ser Mais, afastando o sujeito da própria concepção de sujeito (que se inscreve na ação), tornando esse apenas um indivíduo assujeitado às formas de poder de determinado período na sociedade. Pois, um sujeito expressa através de seu corpo o resultado de formações históricas, regras e condutas ao qual foi submetido, trata-se da encarnação de hábitos, comportamentos e atitudes.

Com a atuação (sobre os corpos - objetos) de um ensino cada vez mais esvaziado de reflexão, bancário (FREIRE, 2014), os corpos se tornam cada vez mais dóceis, cada vez mais adestrados a dar respostas, a aplicar modelos que a eles foram transferidos. Isto significa dizer, que cada vez os corpos estão mais aptos à produtividade, a produção e reprodução dos meios de produção pertencentes a lógica do capital, a utilidade com eficiência; cada vez menos resistente a violência, ao controle, ao poder sobre ele exercido (FOUCAULT, 1975).

Para Foucault (1975), a relação de poder sobre o corpo (como objeto) designa-se disciplina. A disciplina permite o domínio sobre o corpo do outro, permite manipulação do gesto, do comportamento, das respostas. A disciplina é a técnica de “um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1975. p. 143); a disciplina “dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 1975. p.110). O poder disciplinar, “tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1975. p.143) dos sujeitos, liga as forças para multiplica-las e utilizá-las num todo.

Foucault (1975) também critica o adestramento escolar. Arguiu que, assim como nas organizações militares, na escola também podem ser observados quatro processos para um adestramento eficiente: a divisão da duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, cada um com um objetivo específico (regime disciplinar); a organização da referida sequência de acordo com um esquema analítico (sucessão de elementos combinados de acordo com uma complexidade crescente) (o currículo escolar); finalização de cada segmento temporal com um exame (exame com a finalidade de verificar o que foi aprendido); e por fim, o estabelecimento de séries, em que cada série comporta diferentes exercícios (conhecimentos) a serem agregados.

No Ensino de Administração, os corpos adestrados assumirão ou o papel de explorados, ou o papel de agentes de exploração, ou o papel dos agentes de repressão, ou o papel dos profissionais da ideologia. Tal como na escola, no Ensino de Administração se observa um regime disciplinar; o currículo escolar; exame com a finalidade de verificar o que foi aprendido e a divisão em séries que comportam conhecimentos a serem agregados.

O Método Dialógico de Paulo Freire

Por tudo o que se pode aprender e apreender com a Obra de Paulo Freire, o Método Dialógico, desenvolvido por esse expoente, é o que será explorado nesse ensaio. Para Freire, e também conceito assumido aqui, o diálogo é um encontro entre homens, em que não cabe a ninguém dizer a palavra verdadeira sozinho, pois a palavra é um direito de todos os homens. O diálogo não é um encontro entre os que almejam “a pronúncia do mundo”, os que negam a alguém o direito a voz e os que se aceitam negados ao direito de palavra. Não reduz-se a um ato de depositar/transferir conhecimentos entre homens. Trata-se de um comprometimento entre sujeitos com a pronúncia do mundo, com a busca da verdade (não de uma verdade única, isso não existe para Paulo Freire, mas de uma verdade construída e acordada em comunidade). O diálogo é um encontro em que se solidariza a construção de um mundo humanizado, pelo refletir e agir de seus sujeitos cognoscentes. Esse encontro entre homens, o diálogo, é mediatizado pelo mundo.

O Método Dialógico de Paulo Freire é composto por cinco fundamentos, são eles: o Amor, a Humildade, a Confiança, a Fé e o Pensar Verdadeiro. A cada um desses será dedicada uma breve explicação. Destaca-se que não é possível a existência de diálogo na ausência de qualquer desses fundamentos.

O primeiro fundamento o qual Freire nos fala é o Amor. Para o educador não existe diálogo sem Amor, “sem um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (FREIRE, 2014, p.110). Freire considera o próprio fundamento Amor, o diálogo, um ato de coragem, de valentia, de liberdade, um compromisso com os homens e com a causa de sua libertação, um gerador de atos de libertação. Sendo, somente com a supressão da situação de opressão, possível restaurar o Amor nela calado. O diálogo (o Amor) não pode ser pretexto para atos de manipulação, não pode ser alimento para uma relação de dominação. Na dominação, “o que há patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados” (FREIRE, 2014, p. 110-111). Aquele que lê, deve ter claro que a consciência opressora sustenta uma visão necrófila do mundo, seu Amor, é um amor às avessas, um amor que nutre-se do amor a morte, não do Amor a vida. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2014, p. 111).

O segundo fundamento do diálogo é a Humildade. O diálogo é um encontro entre os homens para realizar uma tarefa comum, para o agir comum, em comunidade, em comunhão. Trata-se de um diálogo entre iguais, entre sujeitos cognoscentes, entre sujeitos capazes e predispostos a ensinar e a aprender igualmente, em diálogo. Um diálogo não ocorre ou quando vê-se ignorância no outro, ou quando vê-se a ignorância em si, ou quando vê-se superioridade em alguns dos sujeitos, ou quando alguns dos sujeitos se fecha a contribuições dos outros sujeitos, ou quando um sujeito teme a contribuição de outros sujeitos por medo da superação de sua verdade.

O terceiro fundamento freireano para a dialogicidade é a Fé. A Fé nos homens, a que Paulo Freire se refere, é a Fé “no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é um privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2014, p. 112). A Fé nos homens é algo a priori do diálogo, ou seja, antes de que se instale o diálogo a Fé deve estar presente. Contudo, não se trata de uma fé ingênua, pois “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de

fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (FREIRE, 2014, p. 112), mas sabe também que esse poder mesmo que negado em alguma situação, pode renascer, pode constituir-se. Assim, a Fé nos homens é um desafio! “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2014, p. 113).

“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2014, p. 113). Assim, o quarto fundamento do diálogo é a Confiança. A fé nos homens é um fundamento a priori do diálogo, a confiança se instaura com o diálogo, na práxis. A Confiança se dá com a práxis, não existe se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. A Confiança promove aproximação entre os homens, implica em um “testemunho de que um sujeito dá aos outros suas reais e concretas intenções” (FREIRE, 2014, p. 113). Quando a confiança se rompe é porque houve “um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens” (FREIRE, 2014, p. 113). “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 2014, p. 114).

O quinto e último fundamento é o Pensar Verdadeiro. Um pensar crítico, que não aceita a dicotomia do mundo; que percebe a realidade como um processo, em constante devenir, para a permanente humanização dos homens; que opõe-se ao pensar ingênuo de que o presente é algo normalizado e bem comportado. “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2014, p. 115).

Lovison e Camara (2008) apontam como motivo para utilizar o espírito freireano no campo dos Estudos Organizacionais, o paradoxo das sociedades capitalistas contemporâneas, fundadas no emprego e na economia especulativa - uma realidade de desesperança da condição humana. Ou seja, os autores sustentam que é preciso transformar a percepção da corporalidade do sujeito, de mero gerador de riqueza para seu opressor; para um potencial libertador de si e do outro, um enunciador do mundo. Significa assumir, como Paulo Freire (2014) postula, um saber construído através do diálogo - enunciação do mundo em comunhão. É uma pedagogia de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2004, p. 109). Para Lovison e Camara (2008), consiste na libertação do homem “por meio de uma prática educativa dialógica na qual a aprendizagem, fazendo-se problematização da realidade do indivíduo, supera a coisa dita ou aceita, trazendo os envolvidos sempre e novamente para um novo diálogo” (p.5).

Assumir as referências do Método Dialógico no Ensino em Administração, “supõe imbuir-se de suficiente coragem para repensar a lógica que rege as relações interpessoais dentro e fora das organizações; rever com fortalecido espírito crítico as condições com base nas quais se estabelece o vínculo indissociável entre os indivíduos na organização e desta com a sociedade; questionar o modo capitalista de produzir, vender e acumular” (LOVISON; CAMARA, 2008, p. 12).

Um Ensino Dialógico para que Corpos Não-Dóceis enunciem o mundo juntos

O Administrador buscado pelas organizações, atualmente, é alguém capaz de gerir a organização pela qual foi contratado e a sociedade total ao qual ela pertence (GUERREIRO RAMOS, 1984), ou seja, é capaz de desenvolver uma gestão no nível micro (indivíduo), mezo (grupo/equipe), macro organizacional (empresa/organização como um todo) e societal, uma vez que o problema não reside mais em superar a escassez de bens materiais e serviços elementares. Para Guerreiro Ramos (1981), o Administrador é um indivíduo capaz de pensar eticamente dentro das organizações, um sujeito ativo e politicamente consciente. Assim, o Administrador deve ser um sujeito que não consente situações de opressão, nem na condição de opressor, nem na condição de oprimido.

Guerreiro Ramos (1981) consente que o Ensino em Administração deve encorajar o Administrador a tornar-se um Corpo Não-Dócil dentro das organizações e mais politicamente ativo, mais consciente de seu papel na sociedade. Um Administrador deve pensar eticamente suas ações e a postura da organização frente as situações que lhes são impostas. A crítica de Guerreiro Ramos ao Ensino em Administração julga a ciência Administração como um recorte técnico-instrumental da realidade e não uma formação emancipadora (termo fundado pelo educador Paulo Freire). Dessa forma, o Administrador é um profissional apto a agir sobre regularidades, não é um profissional consciente para de seu potencial de atuação na sociedade.

Nicolini (2003), com o objetivo de fazer observar a produção em massa de bacharéis em administração, fez uma analogia entre o Ensino em Administração e uma linha de montagem: “as escolas recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador)” (NICOLINI, 2003. p.48). Inicialmente, são depositados nos futuros administradores conteúdos destinados a formação básica e instrumental, os períodos seguintes, destinados ao depósito de conteúdos relativos à formação profissional do futuro administrador.

Vê-se no Método Dialógico, proposto por Paulo Freire, uma resposta à busca por um Ensino em Administração emancipador. Utilizar o Método Dialógico na Administração, seja no Ensino em Administração, seja nas relações dentro das instituições, se faz necessário devido ao paradoxo das sociedades capitalistas contemporâneas, ou seja, os corpos tratados apenas como gerador de riqueza para seu opressor (LOVISON; CAMARA, 2008). Faz-se indispensável a apropriação desse método para um potencial libertador, crítico-reflexivo, parentético, emancipador, para o fim dessa realidade de desesperança da condição humana (de oprimido e opressor).

Dando ênfase ao Fundamento Amor, tem-se esse como um ato de coragem, de valentia, de compromisso ético com a causa da libertação dos homens, suprimindo situações de opressão e restaurando a voz por ela calada. Paulo Freire (2014) estabelece um compromisso dialógico, um compromisso político e socialmente ativo, entre homens que reconhecem viver em comunhão. Um ensino que tenha em si esse fundamento, há de construir sujeitos com atitudes éticas e politicamente comprometidos com sua comunidade, capaz, a partir disso, gerir a organização e o meio ao qual ela se insere; comprometidos com a libertação do outro, sendo esse outro, oprimido ou opressor.

Quanto ao fundamento Humildade, trata-se desse considerar o diálogo como a comunhão entre sujeitos cognoscentes, entre sujeitos capazes e predispostos a ensinar e aprender igualmente, em diálogo. Para Freire (2014, p. 112) “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro

com eles”. Esse lugar o qual Freire se refere é um lugar onde não existem nem ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: apenas homens que, em comunhão, buscam Ser Mais. No fundamento Humildade, se destaca o potencial de educar, em diálogo, homens iguais (nem oprimidos, nem opressores), promovendo a construção de homens politicamente ativos e conscientes de seu papel na sociedade, homens que nem calam outra voz, nem se calam; que não impõe sua verdade, que enunciam o mundo em comunhão.

Acerca do fundamento Fé, trata-se do sentimento de acreditar no potencial de Ser Mais dos homens, sendo Ser Mais um direito de todos os homens. Sob os pressupostos freireanos, antes que se estabeleça o diálogo deve existir Fé nos homens. Uma educação de Fé nos homens, em todos os homens igualmente, permitirá emancipação dos seres. Quando Freire se refere à Fé, não se trata de uma fé ingênua, trata-se da certeza de que todos os homens têm a mesma capacidade e por isso o mesmo potencial de realização. Um Ensino em Administração que tenha fé como uma de seus fundamentos, dá oportunidades iguais a todos os homens, para que todos, com seu poder de realização, libertem-se em comunhão.

Ao passo que o Administrador estabelece sua articulação com o mundo por meio da práxis de sua razão e de sua libertação. Uma educação dialógica que se funda em Confiança e que a promove, dialogicamente, em um encontro para Ser Mais, seria a resposta para a busca de um Administrador capaz de gerir os níveis os quais é exigido, com ética e em comunhão com os seus. Para Freire (2014), a Confiança se dá com a práxis, não existe se a palavra, não coincidir com os atos.

O Administrador da sociedade em sua totalidade deve estabelecer em seu comportamento a capacidade de se afastar de qualquer circunstância que impede sua neutralidade ou sua isenção a reflexão da realidade individual e coletiva (GUERREIRO RAMOS, 1981; 1984). Pode-se aproximar essa característica a do fundamento da dialogicidade: Pensar Verdadeiro. Esse fundamento trata de um pensamento crítico, que entende a realidade como um constante devenir, para a contínua libertação dos homens. Acredita-se que uma educação que promove o pensamento crítico/ pensamento verdadeiro, promoverá em substância a construção de um homem com atitudes e avaliações éticas e neutras, consciente de seu compromisso político com a libertação de todos homens, em comunidade, em diálogo.

Dessa forma, o postulado de Guerreiro Ramos (1981) acerca da crítica ao Ensino em Administração é reiterado nesse ensaio. O sociólogo arguiu que um ensino, essencialmente, deve oferecer a construção de um sujeito capaz de pensar ética e criticamente dentro das organizações, capaz de agir politicamente, conscientemente e comprometido com o contexto ao qual pertence e com seus outros (igualmente); envolvido com sua realidade histórico-social (GUERREIRO RAMOS, 1983). O ensino, não deve legitimar a racionalidade funcional, deve sim, promover uma Ciência Social cujo principal pressuposto seja a construção de uma personalidade sadia (AZEVEDO; ALBERNAZ, 2006).

Tal como Althusser (1996) doutrinou, para a reprodução da força de trabalho não é o bastante assegurar as condições materiais de produção, é preciso assegurar também a reprodução das condições de produção. Nesse sentido, o ensino, nesse ensaio em especial o Ensino em Administração, tem sido um aparelho de reprodução das condições de produção, sob uma lógica dominante, devido a isso se considerou como um Aparelho Ideológico de Estado. Explicando, no Ensino em Administração de empresas observa-se a reprodução de uma lógica dominante, de uma lógica da formação social capitalista. Trata-se de uma

transmissão de ferramentas que anula (ou não instiga) o ato cognoscente nem do docente, nem do discente. Sendo essa reprodução querida e consentida pelos discentes. É uma formação acrítica, uma transferência de moldes para aplicação sem análise a uma realidade para qual não foi desenvolvida, distante do que Guerreiro Ramos (1981; 1984) propunha como ensino. Atualmente, o Ensino de Administração é essa transplantação de uma realidade técnico-instrumental, não preocupada com a emancipação do sujeito, não preocupada em promover a busca do Ser Mais, não preocupada com a construção de um ser ético, politicamente comprometido com sua comunidade; o Ensino de Administração tem “formado” indivíduos manipuláveis, *Corpos Dóceis* (FOUCAULT, 1975).

A compreensão desse termo, *Corpos Dóceis* (FOUCAULT, 1975), para esse ensaio foi a de um administrador submisso, disciplinado, que assume papéis (ou o papel de explorados, ou o papel de agentes de exploração, ou o papel dos agentes de repressão, ou o papel dos profissionais da ideologia) sem questionar e que não busca a libertação em comunidade. O Ensino em Administração atua como uma fábrica desses *Corpos Dóceis*, ingênuos e homogêneos, reprodutores do status quo, sob uma lógica dominante, trata-se de uma docilização de corpos em série.

A disciplina que dociliza os corpos são coerções ou adestramentos, promovidos pelo ensino, para que se façam cumprir os acordos sociais (que determinam o que pode e o que não pode ser dito e feito). Acordos de postura profissional, acordos de mercado, acordos de lucro, acordos que potencialize e cada vez mais multiplique as forças dos corpos para melhor utilizá-las (lê-se aqui: explorá-las). Observa-se que o processo de adestramento no Ensino em Administração ocorre tal como descrito por Foucault (1975), em um regime disciplinar (segmentos de tempo com objetivo específico); em uma sucessão de elementos combinados de acordo com uma complexidade crescente (o currículo, estabelecidos pelos cursos); um exame, ao final de cada segmento temporal (com a finalidade de verificar o que foi aprendido) e por fim; o estabelecimento de séries, em que cada série comporta diferentes exercícios (conhecimentos) a serem agregados.

Este ensaio é parte da reflexão para construção de uma tese cujo tema é a reinterpretação do Ensino de Administração. É parte de uma manifestação, uma resistência a ser apenas mais um corpo que foi docilizado para melhor ser utilizado pela lógica dominante. Acredita-se, e discorreu-se aqui, que um ensino dialógico, tal como propõe por Paulo Freire, seja a resposta a crítica ao Ensino em Administração. Crê-se que um ensino dialógico, que vise a construção de um administrador, dê voz aos homens para a pronuncia do mundo em comunidade, ética e politicamente comprometidos com a emancipação de todos, em qualquer nível (micro - indivíduo; mezo - grupo/equipe; macro organizacional - empresa/organização como um todo e societal).

Referências:

ALCADIPANI, Rafael; BRESLER, Ricardo. McDonalização do Ensino: Universidades e Escolas adotam o Modelo da Fast-Imbecilização. **Carta Capital**, edição 122, 2000.

ALCADIPANI, Rafael. A Academia e a Fábrica de Sardinhas. **Organizações & Sociedade**. Salvador, v.18 - n.57, p. 345-348 - Abril/Junho - 2011.

ALMEIDA, Rogério da Silva; NOVO, Luciana Florentino; ANDRADE, Camila Osório. EXPANSÃO, MERCANTILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO BANCÁRIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas, 12, 2012, Santa Catarina, **Anais...** Santa Catarina, XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Editora Vozes, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2014.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **The new science of organizations: A reconceptualization of the wealth of nations**. University of Toronto Press Toronto, 1981.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Administração e Contexto Brasileiro: Esboço de uma Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. 1983.

LOVISON, Aínda Maria; CAMARA, Guilherme Dornelas. Utopia & Transformação Social: Contribuições da Pedagogia Crítica de Paulo Freire para os Estudos Organizacionais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: XXXII ENANPAD.

NICOLINI, Alexandre Mendes; SCHOMMER, Paula Chies. Ensino e aprendizagem na formação em gestão pública e gestão social: em busca de novas concepções e desenhos curriculares. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1, 2007, Recife/PE. **Anais...** Recife: I EnEPQ .

NICOLINI, Alexandre Mendes. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n.2, p.44-54, 2003.

SOUZA, Susane Petinelli. Constituição e Formação do Sujeito Administrador. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.14, n.3, p.453-483. 2013.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO OU PRÁTICA DA LIBERDADE?

Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Pedagogia UFAC
Campus Floresta
GEPED/UFAC

Tairine Gadelha Gondim
Graduando Pedagogia UFAC
Campus Floresta.
Bolsista PIBIC

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar os principais conceitos difundidos por Paulo Freire na obra Pedagogia do oprimido e, como estes, se articulam no fazer docente diante dos desafios da contemporaneidade. Freire discute a relação professor, aluno e sociedade permeada pelo diálogo enquanto prática pedagógica. Tem o aluno como sujeito pensante, portador de conhecimentos e fazedor da história. Assim sendo, a Pedagogia do oprimido é considerada uma pedagogia humanista e libertadora, pois tem seus fundamentos assentados em postulados teóricos e práticos dialéticos e dialógicos. Implicando, desse modo, numa outra forma de ensinar e de aprender superando a concepção bancária que considera o educando desprovido de conhecimentos. A concepção de educação libertadora pressupõe a inconclusão do ser humano, ao tempo que desperta a curiosidade e o movimento de buscar sempre. Essa ideia é apresentada por Freire quando fala da dialogicidade como a essência da educação como prática da liberdade que imputa necessariamente aos sujeitos envolvidos lidar com as questões e temas sociais, culturais vividos por eles no cotidiano. Rompe, assim, as fissuras da educação bancária que oprime e tem o enciclopedismo como conteúdo, em busca da educação dialógica, que faz desabrochar o senso crítico e, como consequência, a construção da autonomia. O método Paulo Freire traz diferenças significativas, principalmente porque, para ele, os conteúdos da aprendizagem são construídos a partir dos temas geradores – contidos no universo semântico dos oprimidos, provido de historicidade e fatos concretos.

Palavras-Chaves: Educação bancária. Opressor. Oprimido. Relação dialógica.

INTRODUÇÃO

A tessitura deste texto se constrói a partir da leitura do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire – grande educador brasileiro. Uma de suas obras mais renomadas e conhecidas em várias partes do mundo. Freire escreveu este livro quando estava exilado no Chile em 1968 no período da ditadura militar, contudo sua publicação só acontece no Brasil por volta de 1974.

As ideias de Freire são consideradas revolucionárias no campo educacional, pois propunha alfabetizar os excluídos dos espaços escolares que compunham a larga lista de analfabetos que se estende no Brasil por anos e anos. Na história do Brasil, vivemos a ruptura de uma ideia que começa e se propaga através das experiências exitosas de Freire em alfabetizar os trabalhadores em espaços não formais e desenvolver um método que alfabetiza em 40 horas.

Essa perspectiva formativa levaria os oprimidos a uma nova condição social, pois despertá-los-ia do sonho adormecido de aprender ler e escrever e, com isso o exercício pleno da cidadania. Porém, com o golpe militar as pessoas têm seu pensamento reprimido – atentos a uma obediência servil que incomoda Freire e outros educadores/pensadores/artistas/músicos que foram exilados. Caem por terras todas as ideias contrárias ao militarismo.

A leitura da Pedagogia do oprimido imputa-nos uma nova forma de pensar a relação professor – aluno – sociedade e, com isso alcançarmos uma formação atenta a novas formas pedagógicas e de compreender o sujeito que aprende. A partir dessas ideias aqui apresentadas, construímos o enredo que se segue.

A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

A relação professor e aluno é uma marca fundante no pensamento de Paulo Freire. Ideia essa que é desenvolvida em contraposição ao ensino tradicional que considera o aluno um sujeito vazio de conhecimento que a experiência escreve. Em meados de século XX, vivíamos nos espaços escolares a relação pedagógica marcada pelo professor como o detentor do conhecimento e aos alunos, restava copiar, memorizar, repetir. Não se considerava o sujeito pensante, nem suas capacidades cognitivas. Eram, na verdade, adultos em miniaturas, que deviam obedecer com docilidade tanto os professores quanto as normas sociais impostas. Aqueles que não aprendessem eram excluídos dos processos de aprendizagem e passavam a compor outros grupos sociais, fossem: marginalizados, excluídos, analfabetos.

No livro Educação na cidade, Freire tece comentários quanto a esses sinônimos atribuídos àqueles que não sabem ler e escrever. Aquilo que muitos sinalizam como desistência da escola, Freire apresenta como expulsão. Ora, para o autor, a política de privatização da escola afetaria diretamente as classes populares dando regalias a classes mais favorecidas. Nesse sentido, afirma:

É interessante observar o movimento que uma mesma geração que se matricula num certo ano nas escolas de 1º grau no país pode fazer. Em primeiro lugar, consideramos o número assombroso de crianças em idade escolar que ‘ficam’ fora da escola. Na verdade, não ficam

fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidos de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e dela se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar. Há expulsão. Em segundo, consideramos o número das crianças populares que entram ou que não são proibidas de entrar na escola pública e o número destas que conseguem passar do primeiro ano para o segundo e deste para o terceiro do 1º graus. (FREIRE, 2005, p. 50-51. Grifos nossos).

Essa reflexão do que seria desistência e/ou expulsão da escola nos faz pensar a educação de jovens e adultos por outro ângulo. O que, de fato, originou os dados estatísticos vergonhosos que ainda hoje temos no Brasil, de jovens e adultos analfabetos? Falta de escola? Mais os prédios escolares existem: sejam eles improvisados, mal construídos e pouco estruturados. No entanto, a discussão estrutural é importante para compreendermos outros elementos políticos e educacionais, mas não caracteriza nosso foco de discussão nesse texto.

A relação professor e aluno se pauta nas concepções teóricas que sustentam a prática dos professores, mesmo que esses postulados não sejam ainda claros para o professor. Talvez essa formação tenha sido em princípio, o desejo maior de Freire. Ora, como irei educar sem intencionalidade? Freire afirma não haver prática neutra. Portanto, é necessária a clareza dos objetivos e a pergunta diretriz – que cidadão quero formar?

A Pedagogia do oprimido discute pontos cruciais necessários para o entendimento pedagógico, filosófico, sociológico e cultural. Ao educador, dar-se a tarefa de conhecer a realidade de seus educandos, compreendê-los envolvidos na dinâmica de busca da liberdade e construção da autonomia – libertos das amarras do analfabetismo e da exclusão social.

Sua leitura nos desperta a compreensão de relação opressor-oprimido, a concepção bancária como instrumento da opressão, o diálogo como estratégia metodológica essencial à prática da liberdade e a teoria da ação antidialógica – títulos da obra que Freire discute com a categoria teórica e prática na forma bela e rica em que constrói os capítulos no estilo que o caracteriza o autor- Paulo Freire. Obra que nos faz pensar a existência crítica e o uso da razão nos alunos, assim como também, dos professores. Ambos os sujeitos da/na relação de ensinar e aprender sempre.

Não se trata de uma leitura simplória ou simplista que se faz na Pedagogia do oprimido. Ali há conceitos que desdobram nas demais obras de Freire e que, uma vez apreendidos e compreendidos, o educador passar a superar a visão ingênua que talvez tivesse do processo educacional a despertar dos interesses exclusivos imputados pela classe dominantes que tem a educação como um procedimento elitizado. Excluindo desse processo os menos favorecidos socialmente, os pobres, por assim dizer.

A implicação desse entendimento vai repercutir diretamente na relação pedagógica que se estabelece nos espaços formativos sejam eles formais ou não formais. Para Freire a relação tradicional é, no fundo, a pedagogia dos homens que se compelem na luta por sua libertação.

A luta de Freire para que a classe trabalhadora tivesse direito ao ensino foi grande, pois para o autor, é imprescindível que a

educação chegue a todos os homens e mulheres e não a apenas aqueles já privilegiados socialmente. Em sua obra, Paulo Freire diz:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987. p. 16).

Poderiam os homens, pela sua capacidade de duvidar, chegar a outros caminhos sozinhos? Qual seria, então, a função do professor ou do mediador do conhecimento no espaço formativo da/na escola ou nos círculos de cultura? Indagações que nos faz pensar a importância da figura do professor como aquele que conduz o processo de ensino e aprendizagem na dinâmica do diálogo. Este compreendido como troca de saberes. Porém, provocado pelo educador.

A diretriz pedagógica que Freire discute é pretenciosa ao ponto de libertar o pensamento preso ao sistema dominante. Encontrar formas e estratégias didáticas e pedagógicas de fazer o ensino acontecer na dinâmica da pluralidade, enxergando-se como portador e fazedor da história social, política, econômica, cultural. Ao mesmo tempo, ver-se como portador de possibilidades de superação e capacidade para despertar da ingenuidade, aprender a ler e escrever e enfrentar a realidade como sujeito pensante.

A relação professor e aluno deve ser construtiva a ponto de haver a transformação na forma de pensar a pedagogia e o espaço da sala de aula, tanto quanto o pensar social. No livro Educação na cidade, Freire nos lembra de que escreveu Pedagogia do oprimido em tempos de prática sobre o que pensou teoricamente. Nesse sentido, destaca que:

Nunca pude entender a leitura de texto sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura’ do mundo que me empurrasse à ‘reescrita’ do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando eu falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte, mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte. (FREIRE, 2005, p. 107).

Nessa proposta inovadora de se enxergar fazedor do processo histórico, imerso nele, é uma trilha que se quer percorrer com a pedagogia discutida em Freire. Entender a educação de jovens e adultos permeada de teorias e práticas numa educação que se quer diferente, que inclua e que não exclua seus participantes. Que os professores tenham domínio e conhecimento da ética e da estética do fazer docente, assim como também, da beleza que é ver os alunos dominando o código escrito e a lógica do mundo em que vivem, mas fundamentalmente e, sobretudo, quando já sabem ler e escrever. Escrever de próprio punho, anotar recados, pedidos, escrever para alguém. Deleitar-se no prazer de aprender. Compreendendo a tarefa escolar como cansativa

e que exige dedicação e empenho. Não se trata de uma espontaneísmo, mas sim de uma intencionalidade prática de ensinar e de aprender.

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA VERSUS EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Freire utiliza a metáfora da educação bancária para criticar a educação tradicional e propõe a relação dialógica no ensino em superação a visão do aluno como ignorante e/ou de pouco ou nada saber. No entanto, essas mudanças só podem ocorrer no despertar do sonho – o sonho de mudar, o sonho em que haja esperança. A procura sempre.

A ideia de educação dialógica ou o diálogo como metodologia de trabalho se estrutura na dinâmica que rompe o conceito de ensino tradicional cujas fissuras são visíveis. A mudança ocorre porque fundamentalmente o conteúdo se organiza noutra ordem. Porque o homem como ser inconcluso busca no passado o seu presente e, como consequência, pensa o futuro.

Para Freire, onde começa o diálogo? Exatamente na busca do conteúdo programático. Há nesse sentido uma contraposição ao ensino tradicional cujos conteúdos estão no livro didático e no saber do professor – nas enciclopédias. Na relação dialógica como metodologia de ensino, para Freire, o conteúdo está nos temas geradores – no contexto de vivência dos sujeitos, na sua história, no seu dia a dia, no ambiente de trabalho. Seja ele no canavial seja na periferia urbana, seja no serviço dos garçons, na construção civil. Ao que entendemos, Freire utiliza-se dessa terminologia – temas geradores por dois motivos: primeiro por estar contido no contexto de vida dos sujeitos; segundo pela combinação que esse tema ou palavra geradora propiciar à criação de outras palavras, no universo vocabular dos educandos. Vale a ressalva de que os temas geradores não podem estar desprovidos da realidade dos homens. “só pode ser compreendido na relação homem-mundo”.

Fiori (2014) ao prefaciar *Pedagogia do oprimido*, discorre sobre Aprender a dizer a palavra e apresenta o processo de aprender a ler e escreve como veremos abaixo.

Talvez este seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isso, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização tem como ideia animadora toda a amplitude humana da ‘educação como prática da liberdade’, o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma ‘pedagogia do oprimido’.(FIORI, 2014, p. 12).

Assim sendo, é o contexto existencial que permite novas aprendizagens, alfabetizando-se para além da cultura a partir da própria cultura. Aprendendo a ler a realidade para em seguida ler a palavra. Fazendo-se e refazendo-se sujeitos históricos e sociais.

Uma luta formativa que busca, em princípio, a humanidade dos homens e mulheres excluídos, ou oprimidos. Para Freire, portanto, aprender a ler não se resume só em ler o que está escrito. E vai além para dizer que,

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos. (FREIRE, 1987, p. 30)

Baseando-nos nisso, compreendemos que as relações entre professores e alunos não são estáticas, mas dinâmicas, pois se trata da atividade de ensino como um processo coordenado e direcionado pelas ações docentes. Freire deixa-nos entender que a relação opressor e oprimido têm a finalidade de que a relação professor e aluno nesse processo de ensino e de aprendizagem gira em torno da concepção da educação, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade sociocultural dos indivíduos.

Há com isso, a necessidade dos professores reverem suas práticas. Paulo Freire fala sobre a humanização do ser humano. Ele entende que o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização. Assim a educação libertadora iguala-se ao processo de humanização, sendo, dessa forma, o projeto e a abertura de uma consciência crítica que supera a ingenuidade dos homens e os torna capaz de sentirem-se sujeitos do processo educacional bem como de sua própria história.

A educação bancária anula o poder criador do educandos, impondo-lhes a passividade enquanto que a educação dialógica desenvolve o processo de comunicação entre os educando e entre os homens. Nesse sentido, afirma Freire,

O diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres (FREIRE, 1987, p.78).

Freire, consegue dessa forma propor uma educação e uma forma de ensinar inovadora que se estende desde o século XX, tornando-se atual e desafiadora no século XXI. Entendendo os espaços formativos sejam eles formais ou não formais como espaço de aprendizagem e de crescimento mútuo entre professores e alunos. Como ele próprio destaca na Pedagogia da autonomia: “quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, á curiosidade, as perguntas dos alunos [...]” (FREIRE, 2002, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a renomada obra de Paulo Freire – Pedagogia do oprimido é um clássico na história da educação brasileira, fundamentalmente para aqueles que trabalham com a educação de jovens e adultos. Suas ideias se propagam para além do espaço brasileiro, por onde Freire passou deixou sua marca, querendo vivamente desenvolver o espírito crítico e cidadão nos

homens e mulheres excluídos socialmente.

A abrangência de suas ideias e aplicações práticas de suas teorias para além do solo nordestino se dá primeiro por ter sido exilado no período da ditadura militar; depois porque Freire era inquieto com as condições de submissão dos homens. Consciente da opressão que sofrem os marginalizados socialmente no Brasil e na América Latina, desenvolve experiências e métodos de alfabetizar que o consagrou ícone da Educação de Jovens e Adultos. O método Paulo Freire alfabetizou trabalhadores rurais em 40 horas como foi a experiência de Angico - RN.

Entendemos, portanto, Freire como cidadão do mundo. Ele não queria o conhecimento só para si. Mas, sim, e, sobretudo, que os homens se libertassem da condição subjugada que inferioriza a capacidade de pensar e cria dos analfabetos. Escrever para Freire é diferente de copiar, escrever é expressar juízo, ideias, construir argumentos, tecer comentários. A construção do conhecimento se dar na interação, na construção dialética e dialógica entre os homens. Consciente de sua inconclusão no mundo diz Freire, o homem permanece no movimento de busca do ser mais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORI, E. M. Prefácio - aprender a dizer a palavra. In.: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed., Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

PROJETOS EDUCATIVOS E PREVENTIVOS: A EXPERIÊNCIA DO CÂMPUS SANTOS DUMONT

Maria Cristina Garcia Lima
Pedagoga

IF Sudeste MG/Câmpus Santos Dumont
mariacristina.lima@ifsudestemg.edu.br.

Giani Neves Santiago
Assistente Social

IF Sudeste MG/Câmpus Santos Dumont
giani.santiago@ifsudestemg.edu.br.

Mirian Teixeira Carneiro
Auxiliar em Assuntos Educacionais
IF Sudeste MG/Câmpus Santos Dumont
mirian.carneiro@ifsudestemg.edu.br.

RESUMO

O presente relato descreve algumas atividades e experiências vivenciadas pelos profissionais do Setor de Assistência Estudantil, através dos projetos institucionais desenvolvidos. As iniciativas complementam o conteúdo transmitido durante as aulas por meio de encontros periódicos com os educandos, buscando construir junto a eles o senso crítico, a criatividade, a comunicação, a responsabilidade, a solidariedade, o trabalho em equipe, o compromisso social e ético e a socialização de informações. O êxito acadêmico, a permanência e a melhoria da qualidade de vida dos educandos, são os resultados esperados pelos projetos preventivos e educativos, desenvolvidos pelo Setor de Assistência Estudantil, do Câmpus Santos Dumont, do IF Sudeste MG. Apoiados pelas políticas de democratização, inclusão, promoção e convívio harmônico, e baseados no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), nas Diretrizes do IF Sudeste MG e no Regulamento do Câmpus, os projetos visam fomentar, estimular e promover espaços que ajudem os educandos a compreender a si mesmos e aos outros seres. Entre os projetos desenvolvidos pelo setor, que visam atender ao Programa de Atendimento Universal, destacamos os projetos **Fazer Acontecer e Roda de Conversa**. O trabalho desenvolvido pelo Setor de Assistência Estudantil visa, além de garantir a permanência dos educandos durante a realização do curso, contribuir para sua formação como cidadão, desenvolvendo ou reforçando princípios como respeito e dignidade, tendo a consciência de que todos os seres humanos “estão sendo” e por isso somos todos inacabados, inconclusos. Sendo assim, a ideologia de Paulo Freire está sempre presente nos diálogos realizados com os educandos, pois através da realização dos projetos, lançamos aos educandos o desafio de se conhecerem melhor, de terem consciência de que são seres atuantes, e que, acima de tudo, têm muito a contribuir para que a realidade não seja algo estático.

1. Introdução

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.

Paulo Freire

A criação dos Institutos Federais (IFs), através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, contribuiu significativamente para a expansão de ensino técnico e profissional que vem ocorrendo no Brasil. Os IFs cumprem importante papel não só para a formação de mão de obra especializada, mas também na formação de cidadãos críticos e participativos no desenvolvimento social e econômico da região na qual estão inseridos.

Considerando a atual legislação brasileira no que concerne à garantia de acesso e permanência do educando na instituição pública federal, em especial o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, as instituições de ensino desempenham papel relevante, quando se propõem a ofertar uma educação que vise a formação do indivíduo e de sua cidadania, pautada na universalização do atendimento e baseada nos princípios de democratização do acesso, permanência, de gestão e da qualidade social.

De acordo com o PNAES, art. 4º, parágrafo único, “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. Sendo assim, o Câmpus Santos Dumont, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, através do setor de Assistência Estudantil, vinculado à Diretoria de Desenvolvimento Educacional, desenvolve projetos e ações que contribuem para a aplicação desse princípio, pautado no Plano de Diretrizes da Assistência Estudantil, instituído em 2011. Este plano tem como principal objetivo estabelecer os princípios, diretrizes e a forma de gestão da Assistência Estudantil do Instituto Federal – Câmpus Santos Dumont (IFSD), visando a contribuir com o acesso, a permanência e o êxito dos educandos, na perspectiva de equidade, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Alguns princípios norteiam as ações desenvolvidas pelo Setor de Assistência

Estudantil, entre os quais podemos destacar:

- Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência entre os discentes e buscando a universalização dos serviços prestados ao educando;
- Respeito à dignidade do cidadão, à autonomia e ao direito a benefícios e serviços de qualidade, ofertados de forma gratuita pelo IFSD;

- Inclusão do indivíduo com necessidades educacionais específicas e ou mobilidade reduzida;
- Formação cidadã, crítica e humana atrelada à qualificação para o trabalho de profissionais que sejam capazes de manter-se no mercado e em crescente desenvolvimento, amparadas pela premissa da pesquisa, ensino e extensão, em total articulação, de maneira a contribuir para o desenvolvimento local e regional;
- Melhores condições acadêmicas e de permanência dos educandos matriculados, colaborando assim com o desenvolvimento psicopedagógico dos discentes e oferecendo melhores condições aos educandos em vulnerabilidade social, buscando a equidade e inclusão social, através da educação;
- Desenvolvimento do senso crítico, formação cidadã e espírito de equipe e liderança. Baseada nos princípios supracitados, a Assistência Estudantil elabora projetos de construção e estímulo do exercício da cidadania e preparação para o mercado de trabalho, bem como de estímulo à postura ética de todos os educandos. Destacaremos aqui dois projetos desenvolvidos: “Projeto Fazer Acontecer” e “Projeto Roda de Conversa”, que estão diretamente relacionados com o pensamento de Paulo Freire, educador que em muito contribuiu e contribui para que possamos lutar por uma educação que considere essencial a liberdade para o diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional, na medida em que

Ao fundar-se no amor; na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2005, p.94)

Nossa intenção, não somente do setor, mas de toda a instituição, é colaborar para o desenvolvimento integral dos educandos, indo além da formação acadêmica. Desta forma, buscamos tornar nossa relação com os educandos uma relação de confiança, estando em constante diálogo com eles, conhecendo suas necessidades e expectativas para que possamos auxiliá-los.

2. Os Projetos

2.1 Projeto Fazer Acontecer

Através do contato direto com os educandos e da observação de seus atos, constatamos um despreparo no nível emocional e do conhecimento objetivo deles sobre o que seja o trabalho e profissão, desde o sentido mais abrangente até o mais restrito, centrando, primordialmente, os conceitos da sobrevivência individual e do ganho financeiro imediato. Observamos, ainda, um desprezo pela autorrealização como fator relevante para a escolha da ocupação em detrimento do imediatismo e da ânsia do ter. Sendo assim, o imediatismo, típico da adolescência, gera a busca de ocupação com vistas ao presente, desconsiderando a perspectiva do futuro.

A competência técnica faz parte dos cursos profissionalizantes, sejam eles concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. No entanto, a competência interpessoal raramente é relacionada com o objetivo de formação profissional, ocorrendo de forma assistemática, como subproduto desejável do processo educativo, por vezes referido como sujeito oculto.

Os novos paradigmas organizacionais que orientam a reestruturação produtiva têm priorizado processos de trabalho que remetem diretamente à natureza e qualidade das relações interpessoais.

Entre tais aspectos, pode-se citar a ênfase na multiespecialização associada à valorização do trabalho em equipe, intuição, criatividade, autonomia nas tomadas de decisões, estabelecimento de canais não formais de comunicação como complemento aos formais, reconhecimento da importância da qualidade de vida e à preocupação com a autoestima e com o ambiente e cultura organizacionais.

Essas mudanças imprimem demandas para habilidades, tais como: liderança de equipes, manejo de estresse e de conflitos interpessoais, organização de tarefas, resolução de problemas, tomada de decisões e promoção da criatividade do grupo. As inovações constantes e desenvolvimento organizacional no mundo do trabalho requerem, ainda, competência para falar em público, argumentar e convencer através da exposição de ideias, planos e estratégias.

Diante da realidade posta, o Projeto Fazer Acontecer, iniciado no segundo semestre de 2011, tem como objetivo central a realização de informação profissional aos educandos, além de ter o objetivo de apoiar o processo de construção da identidade profissional, apontando caminhos que possam levar a uma escolha consciente, segura e comprometida, já que “Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável” (FREIRE, 2003, p.106).

O desenvolvimento do projeto abrange o autoconhecimento e a análise da realidade atual do mercado de trabalho e suas perspectivas, bem como o significado da escolha profissional e informações profissionais. Pretende-se trabalhar como as expectativas dos educandos, promovendo informação profissional e buscando auxílio no esclarecimento das informações e dúvidas a respeito do mercado de trabalho, pois esta escolha está intimamente ligada à formação da identidade profissional e

pessoal, tornando-se essencial um suporte que o capacite a lidar com mudanças, medos, perdas, escolhas e, principalmente, com as consequências que são produzidas por essas escolhas.

2.1.1. Objetivos e atividades desenvolvidas pelo projeto

O projeto está estruturado para realizar-se em 3 (três) encontros a cada semestre, com duração de 2 aulas cada encontro, realizados com as turmas do 1º e do último períodos de todos os cursos do IFSD, tendo as seguintes características:

1º Encontro: Autoconhecimento

- Aprofundar o conhecimento de si mesmo, fortalecendo o processo de integração e comprometimento com o grupo e com a tarefa, na busca de respostas para as seguintes indagações: Quem eu sou? O que sei fazer? A que lugar pertencço?
- Analisar a situação de cada membro quanto à sua maturidade para as escolhas;
- Refletir sobre a importância do trabalho na vida das pessoas, e suas implicações sociais.

2º Encontro: Analisando o futuro diante da escolha presente

- Como fazer um currículo;
- Como participar de uma entrevista;
- Como desenvolver seu “marketing” pessoal;
- Como desenvolver uma rede de contato (“networking”);
- Auxiliar o jovem a imaginar-se no futuro, por um planejamento dos passos que deverão ser dados para que ele o alcance.

3º Encontro: Relações no trabalho

- Relacionamento interpessoal no trabalho;
- Relacionamento com o grupo: liderança, criatividade e tomada de decisão;
- Trabalho em equipe: vantagens e desafios;

- Trabalhar a criatividade, capacidade de sincronia, complementaridade grupal, fluência verbal, integração, oferecer a garantia de convívio, com oportunidades e ações para fortalecimento de laços de pertencimento, a construção de projetos pessoais, sociais e coletivos, além do desenvolvimento da cultura da solidariedade e da equidade.

Visando alcançar os objetivos acima expostos, realizamos as seguintes atividades durante os encontros:

- Discussões a respeito de temas propostos;
- Leitura e discussão de assuntos trazidos pela coordenação ou por membros do grupo: poesias, resenhas, letras de músicas, matérias de jornais e revistas etc.;
- Apresentação e discussão de vídeos;
- Palestras proferidas por convidados (profissionais de outras áreas, específicas de interesse do grupo), a partir da identificação das necessidades e sugestões do grupo;
- Troca de e-mails para incentivo e manutenção de atividades ou tarefas propostas;
- Vivências que objetivam o alcance de mudanças pessoais, a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas.

Para a realização do planejamento dos encontros a serem realizados, é necessário que consideremos as relações entre educação e trabalho. No entanto, elas precisam ser redimensionadas, como sugere Arroyo (1999):

Conseqüentemente situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção, significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana de sujeitos, como produção e reprodução consciente e intencional de um protótipo de ser humano, e, como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações. (p.31)

Sendo assim, entendemos que a Informação Profissional deva ser oferecida como uma atividade extracurricular, desenvolvida no IFSD, para que os jovens, ao se inserirem no mercado de trabalho, possam fazê-lo com confiança e com a certeza de que sua escolha foi fruto de reflexão crítica e da conciliação das exigências do mercado de trabalho com as aptidões pessoais, bem como se pretende que os jovens lutem por seus direitos e tenham consciência que eles são legítimos detentores destes direitos.

2.2. Projeto Roda de Conversa

A escola contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária, na medida em que contribuir no desenvolvimento dos educandos para viverem em sociedade, como agentes críticos, instrumentalizando-os com conhecimentos e habilidades necessárias para fazerem leituras autônomas da realidade. Dessa forma, é de fundamental importância que, ao propiciar de forma sistemática o acesso ao saber historicamente acumulado e necessário à compreensão da prática social na qual o educando se insere, a escola o faça trazendo para a sala de aula as questões do cotidiano de forma a desvelar o currículo oculto, expresso nas necessidades biopsicossocioculturais que emergem nas relações de ensino- aprendizagem e que não são previstas no currículo formal, com a finalidade de aprimorar a capacidade de diálogo, de análise, de tomada de decisões, a elaboração de propostas de ações coletivas.

A prática da escuta torna-se fundamental para a compreensão da necessidade dos educandos. Nas palavras de Paulo Freire:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (2003, p.113)

Assim, é essencial que se compreenda a escola como componente do contexto social e como espaço onde interagem complexos elementos de ordem material e simbólicos, numa dinâmica de subjetividades que produzem os sentidos desse espaço enquanto realizam e reconstroem suas práticas. Podemos, então, entender a escola a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito individual, o sujeito social (professor) e o objeto (a escola), recorrendo a uma gama de mediações, em espaço e tempo determinados, que os sujeitos constroem a medida que se comunicam.

É nesse contexto que defendemos a discussão dos temas propostos no Projeto Roda de Conversa, como relações humanas e humanizadoras, sendo que estas precisam ser construídas, não surgem espontaneamente. O estabelecimento de relações recíprocas de respeito, cooperação e solidariedade exigem o esforço coletivo da comunidade escolar e só acontecem a partir de trabalhos preventivos que visem um processo de transformação pessoal e social. Para tanto, baseia-se nos conhecimentos referentes aos estágios de desenvolvimento humano, estilos de aprendizagem, aptidões e interesses individuais e a conscientização de papéis sociais.

Insistimos nesta articulação entre a Assistência Estudantil e a afirmação da vida - não por acaso ou por retórica - mas porque é disso que se trata. Esta é a questão a ser aprofundada, o desafio a ser enfrentado por nós, profissionais da Assistência Estudantil, do Câmpus Santos Dumont, intervindo por meio do mecanismo de direito social, que tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o educando desenvolva-se perfeitamente bem durante a vida acadêmica e obtenha um bom desempenho

curricular, minimizando, assim, o percentual de evasão e de trancamento de matrícula.

A Constituição Federal, no Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 205, diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste sentido, acreditamos que a Assistência Estudantil tem uma grande contribuição a dar, compreendendo o papel ativo do indivíduo e a influência das relações sociais, valores e conhecimentos culturais sobre o desenvolvimento humano poderá favorecer a construção de uma atuação profissional que seja transformadora das desigualdades sociais.

Ao levar em consideração essa dimensão do desenvolvimento dos sujeitos, contribui-se para a promoção de novos significados ao lugar do sujeito cidadão, autônomo e que deve ter vez e voz no processo de tomada de decisão e de resolução das dificuldades e problemas vivenciados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 53, dispõe sobre o direito ao pleno desenvolvimento e do direito à cidadania e qualificação para o trabalho, atribuições que a Assistência Estudantil pode e deve assumir através de seu comprometimento social. O artigo

70, deste mesmo documento, ao abordar o conceito de prevenção, aponta mais um potencial campo de atuação de Assistência Estudantil, com relação aos fenômenos danosos aos seres humanos.

A escola é o espaço, por excelência, para propiciar o desenvolvimento integral do ser humano através de propostas concretas e eficazes de intervenção que resultem em impacto social. Tempo e espaço que devem ser dedicados à informação e ao fortalecimento ético e social dos educandos. Lugar onde se construam formas de investigação crítica que dignifiquem o diálogo significativo, a atividade humana, onde se tenha a percepção clara de que, de acordo com Freire (2003), “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (p.119). Local que ensine o discurso da associação pública e da responsabilidade social. Pensar, opinar, escutar pontos de vistas diferentes, comparar posturas, posições e soluções, são maneiras de desenvolver o pensamento crítico e os valores importantes para um ambiente democrático.

Nesta perspectiva, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento do viver em cidadania; de buscar instrumentos para apoiar o progresso acadêmico adequado do educando, respeitando as diferenças individuais.

2.2.1. Objetivos e atividades desenvolvidas pelo projeto

O principal objetivo deste projeto é promover o crescimento pessoal dos educandos do Câmpus Santos Dumont, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, sociabilidade, autoestima e autoconfiança, fatores fundamentais para a vida, para o seu processo decisório como ator social, que busca ativamente o autocuidado e o desenvolvimento comunitário integrado, visando

à melhoria da qualidade de vida.

O projeto está estruturado para ser realizado em 3 (três) encontros durante um semestre, com duração de 90 minutos cada, com os educandos dos primeiros módulos dos cursos do IFSD. Os encontros buscam desenvolver os seguintes temas:

1º Encontro: Projeto de Vida

- Desenvolver a reflexão crítica em um processo gradativo e crescente de compreensão de si mesmo e do mundo. Dessa maneira, o conhecimento do adolescente sobre o tema em discussão, construído a partir de seus saberes, valores, crenças, tabus e preconceitos, é enriquecido e, às vezes, mudado com a apreensão de outros elementos, uma vez que as novas informações conduzem a uma análise mais ampla e aprofundada desse processo;
- Criar um clima de liberdade psicológica de vontade e escolha que comprometa e faça emergir a motivação para a aprendizagem;
- Favorecer o sentimento de confiança na relação profissional do educando;

2º Encontro: O IFSD sabe o que você sabe?

- Permeiar o processo educativo com situações lúdicas e de incentivo à criatividade que favoreçam a manifestação do potencial criativo individual;
- Promover o desenvolvimento da autoestima, respeitar os valores pessoais e socioculturais dos educandos, procurando, através da reflexão crítica, facilitar-lhes o processo de conscientização que lhes dá a condição de ressignificar esses valores, se essa for sua vontade.

3º Encontro: Tema Livre

- Abordar assuntos que deverão refletir as necessidades, sentimentos e interesse dos educandos. Assim, serão definidos após uma observação prévia e cuidadosa da população- alvo, contextualizada dentro de sua cultura, costumes familiares e sociais, estrato econômico e político.

O trabalho desenvolvido pela Assistência Estudantil, através dos projetos, não é estanque, pois é adaptado para cada contexto, de acordo com a necessidade dos educandos que participarão dos encontros. Sendo assim, requer a capacidade de articulação dos profissionais que constroem a comunidade escolar, já que as atividades realizadas dependem

de uma ação coletiva e permanente, uma vez que permite vislumbrar a ação de equipe multidisciplinar na execução da Política de Assistência Estudantil.

Palavras Finais

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.
Paulo Freire

Nossa principal missão, além de garantir a permanência dos educandos durante a realização do curso, é contribuir para sua formação como cidadão, desenvolvendo ou reforçando princípios como respeito e dignidade, através do diálogo constante, que os conscientize de que todos os seres humanos “estão sendo” e por isso somos todos inacabados, inconclusos. Através da realização dos projetos, lançamos aos educandos o desafio de se conhecerem melhor, de terem consciência de que são seres atuantes, buscando “a construção de um mundo em que a ação transformadora dos homens resulte sempre na sua humanização” (MARQUES, 2009, p. 60).

O desenvolvimento dos projetos aqui destacados faz parte da nossa incessante busca pelo desenvolvimento pleno dos educandos, contribuindo para que sejam pessoas de bem, que se autoconheçam para que possam mostrar ao mundo quem são, e como podem contribuir para fazer a diferença, pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p.68). Educandos que acreditem no seu potencial e que estejam dispostos a mudar a si e ao seu redor.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador**. In: FERRE- TI, C. J. (Org.). Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco (org.). **Da exclusão à inclusão**: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

A BONITEZA DO CONHECIMENTO PRUDENTE: NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO EDUCADOR POPULAR

Maria Elisabete Machado
mmelisabete@yahoo.com.br
Micheli Silveira de Souza
PUCRS
micheli.souza@acad.pucrs.br
PUCRS
Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato da prática de duas professoras alfabetizadoras que se entrelaçam por vivenciarem a experienciada prática do registro em diário de pesquisa durante sua formação no curso de graduação em Pedagogia da PUCRS, em uma disciplina do terceiro semestre. Uma delas, por sua vez, é professora e doutoranda na faculdade de Educação. Ela vive a recriação da experiência com os alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental e a participação na formação continuada de professores da educação básica, no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO). A outra professora alfabetizadora vive a recriação da experiência nos Anos Iniciais, com seus alunos das redes estadual e municipal, e também a vivência como supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ela trabalha com as suas bolsistas a reflexão sobre a prática por meio de registro. As professoras alfabetizadoras e pesquisadoras acreditam na educação popular como caminho de mudança, sobre a possibilidade de fazer certo o que move sua prática. Logo, mostram em sua prática que o sujeito pode estar condicionado a viver em uma situação de opressão, mas não determinado a viver nela; por isso dar vez e voz ao sujeito é um caminho para a construção crítica do conhecimento e para a possibilidade de uma melhor condição de vida.

Palavras-Chaves: Educação Básica. Formação de professores. Educação Popular

Introdução

Para iniciar o diálogo: um compromisso radical com a vida na voz das professoras da educação básica

Escolhemos o formato de diálogo para contar um pouco sobre o lugar do qual falamos, iniciamos com a voz de Elisabete Machado e após a voz de Micheli Souza.

Nos últimos dez anos, em minha caminhada como educadora popular, muito tenho ouvido e sido questionada sobre o trabalho com as práticas freireanas no espaço da sala de aula: se Paulo Freire não foi um autor que escreveu para educandos da educação básica, como se alfabetiza com ele? Seus escritos foram só para a educação de adultos? Como ensinar a partir deles? Dia após dia, fui compreendendo que só a teoria não seria suficiente para falar desse autor para os demais colegas. Era preciso mostrar também a minha percepção.

Com o intuito de motivar o diálogo em torno das possibilidades do ensinar e do aprender a partir da educação pelo exemplo, propus um (re) olhar para a educação, no qual a criança e o adolescente, como sujeitos dialógicos, compreendessem o espaço da sala de aula como um espaço/tempo de muitas aprendizagens.

Vale ressaltar que muitos são os desafios na reinvenção das práticas pedagógicas, do currículo escolar e da formação permanente do educador(a) em torno da aprendizagem formativa. Portanto, o diálogo de saberes possibilita ampliar as relações entre essas duas educadoras, como salienta a colega com seu saber de experiência feito.

Cara Elisabete, esses questionamentos também me inquietam e me levam a buscar respostas o que traz novos questionamentos e, assim, enquanto busco aprendo. Aprendo a ensinar, aprendo a aprender e aprendo a compartilhar o conhecimento que vou construindo a partir do diálogo entre prática e teoria.

Acredito, como professora, que a experiência de atuar na articulação da escola e da universidade tem sido um campo fértil para pesquisa e aprendizagens. Por atuar no “chão da escola”, com turmas de alfabetização, e também no acompanhamento do desenvolvimento da formação inicial das alunas de graduação em pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, em que atuo desde 2010, e acompanhando a formação inicial da graduação em pedagogia. Creio que esse contexto tem sido favorável a reflexões e estudos acerca do processo de tornar-se educador e da relevância da formação inicial e continuada para a prática consciente do educador(a) por meio da pesquisa.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob

orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2014).

Atualmente o AUE, como é chamado o nosso projeto, tem a presença de doze licenciaturas dentre elas a Pedagogia, da qual faço parte. Na universidade, os encontros semanais do Grupo de estudos da Pedagogia – GEPED, reúnem licenciandos-bolsistas (alunos da graduação), professores-supervisores, professores das escolas e a coordenadora de área. Esses encontros fortalecem o diálogo, a escuta e a troca de saberes entre os sujeitos. Como instrumento da escrita, utilizamos o diário de pesquisa, o qual possibilita tanto refletir acerca do cotidiano da escola, da relação teoria e prática, quanto promover estudos e pesquisas que, por diversas vezes, já se transformaram em escritas acadêmicas apresentadas em eventos da área da educação. Os encontros são, então, um espaço de comunicação do nosso pensar, da nossa palavra. Professores do Ensino Superior e da Educação Básica pensando juntos, atuando juntos por uma educação de maior qualidade, uma prática que supere a educação bancária (Freire, 1987), que possibilite ao educando o papel de protagonista na construção do seu conhecimento.

Desenvolvimento

O trabalho está relacionado com a possibilidade de apontar algumas situações que vêm, paulatinamente, contribuindo para a educação como processo consciente, capaz de compreender o espaço/tempo da sala de aula como um espaço articulado de saberes sociais, culturais e subjetivos em que o educando se assuma como sujeito crítico, criativo e anunciador de sua palavra. Compreender as ideias de Paulo Freire na educação básica como possibilidade de articular a realidade vivida e vivenciada a partir do estudo teórico/prático vem me proporcionando compreender mais de perto o entrecruzamento de vidas, a conectividade com as classes, com a pedagogia libertadora e social.

No livro, escrito pela professora Ana Maria Freire (2006), *Uma História de Vida*, Paulo Freire caracteriza sua biografia e suas memórias como momentos, entre os quais a realidade de ter conhecido a fome de perto, quando criança, conectado entre o brincar e o trabalho, entre o ter e o não ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não querer. Essa vivência permitiu que ele tivesse uma visão de mundo mais ampla sobre a realidade das crianças brasileiras e da educação para todos.

Outro momento singular na memória de Paulo Freire é sua experiência como secretário de educação, em 1947, no SESI, em São Paulo. Ele, criticamente, passa a desvelar as realidades, e essas, radicalmente, possibilitaram-lhe refletir e agir conscientemente sobre sua vivência prática.

Esses momentos com o universo da classe popular e com os sujeitos da classe popular foram o quê, de certo modo, direcionaram Paulo Freire a ser um educador à frente de seu tempo: era ele próprio um testemunho da realidade social que ainda vigora. Suas aprendizagens e ensinamentos enquanto diretor e professor nesse espaço educativo contribuíram para sua sistematização em torno do aprender junto, aprender pelo exemplo a partir dos temas geradores.

Assim, é possível afirmar que suas experiências e vivências contribuíram para o exercício do diálogo com as classes populares, tendo como direção a educação de crianças, jovens e adultos, o que permitiu que nunca se afastasse do compromisso social com as classes populares. Afinal, ele mesmo foi produto desse sistema.

Como afirma também em seu livro *Essa escola chamada Vida: O que me fez chegar a isso foi prática mesmo, foi o seu dia-a-dia, foi vendo como é que as crianças funcionavam na escola e como os pais funcionavam com as crianças, através de pesquisas, (...) além de leituras teóricas* (Freire & Betto, 2000p. 12).

Para Freire, a realidade deve ser tratada compreendendo que o sujeito é um ser humano e, como tal, precisa de afeto para aprender. Compreendendo que o sujeito constitui-se por muitas leituras de mundo, e que essas leituras de mundo constituem-se como uma rede que respeita as subjetividades políticas, étnicas, culturais, de gênero e de classe na construção de novas intersubjetividades.

Por isso, Paulo Freire constituía-se como um ser utópico; essa era sua marca, tanto pessoal, quanto epistemológica. Desdemenino, Paulo Freire posicionava-se em função de sua visão de mundo. Quando adulto, investiu na relação que se estabelece entre educador-educando na busca de um ensinar aprender dialético, implicado na não dicotomia da relação professor/aluno, cuja base é a aprendizagem como processo, no qual um não existe sem o outro.

A consciência política desse autor afirma que devemos ser sujeitos solidários, nunca solitários, e compreender, na prática, a relação eu - outro, para que a prática do ensinar e aprender contribua para a construção do sujeito autônomo, capaz de acreditar e confiar na mudança de sua história. Além disso, que possa, através de sua leitura refletida, tornar-se um sujeito mais consciente, capaz de (re)ensinar o também aprendido no espaço da sala de aula e além dela.

Em seu livro *pedagogia do oprimido* (2005), Paulo Freire contextualiza sua preocupação pedagógica com a educação, com uma escola na qual o sujeito pudesse problematizar a sua própria vida e na qual, através do diálogo criticamente exercido, pudesse refletir sobre o mundo, seu estar no mundo a partir da transformação de si. (p.35).

Pensamos, a partir das muitas leituras sobre Paulo Freire e sobre a pedagogia freireana, que o que nos move é esse compromisso social que vamos desenvolvendo com a prática pedagógica construída com o outro. Com a luta constante de um espaço escolar problematizador, no qual o sujeito criança compreenda seu estar no mundo, bem como seu papel com o mundo, como afirma Paulo Freire (2010), a escola deve ser um espaço de múltiplos empoderamentos, no sentido de construir com os sujeitos sua capacidade criativa de construir, de potencializar sua capacidade humana de que são gente capaz de descobrir a alegria esperançosa de terminantemente estar aprendendo, de que são gente capaz de ultrapassar as fronteiras das impossibilidades.

A boniteza da prática do registro na voz dos educandos

Corroborar com seu pensar sobre a importância do uso do registro Barbosa (2010)

a vantagem dos diários é exatamente possibilitar o registro, a organização, e o acesso inteligente às nossas anotações sobre

este ou aquele campo de nosso interesse, e de reordená-las e apropriar-se delas conforme o interesse. Que cada qual crie sua maneira de registrar e de fazer uso de seus próprios escritos. (BARBOSA; HESS, 2010, p. 73).

A experiência do diário para Barbosa constitui-se como uma metodologia de ensino-pesquisa em que aluno e professor aprendem na interação da teoria com a prática, na qual o processo de escrever traduz-se na passagem de uma escrita pessoal para uma escrita pública. O espaço do diário “reconstrói a experiência, com isso dá a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou grupo de colegas”. (ZABALZA,2004, p.18) Por isso, o educador pesquisador deve, além de estimular a escrita, propor formas de ampliação e comunicação desta.

De mesmo modo, REDIN apud Freire(2010),compreende o ato do registro como uma boniteza. Esta se constitui pela amorosidade, esperança, estética, uma vez que a boniteza pode se instalar na educação e na escola como condição para o aprendizado significativo do sujeito, pois é vivendo a alegria da prática coletiva que se pode viver a luta por sonhos possíveis.

Tal relevância é no que acreditamos; por isso,citamos alguns autores que vivenciaram essa experiência de transformação por meio do registro. Aqui, os educandos serão apresentados com nomes fantasias, uma forma de preservação de suas identidades. Como afirmam esses educandos, a escrita possibilita a tomada de consciência sobre a importância da relação educando-educador e a construção de conhecimento:

Chegamos a essa turma, um tanto curiosos, já que muitos de nós quase que a maioria já repetiu o terceiro ano, mais de uma vez. Eu Magali tinha medo de mais uma vez rodar. Gostaria que esse ano fosse diferente, que os colegas fossem legais e que a professora, essa apenas que gostasse de mim e de meus colegas. O tempo foi passando, meus colegas estavam mais amigos, mais espertos, principalmente aqueles que, como eu eram fracos e repetentes. Percebi nessa professora um cuidado de mãe, ela não grita, bem às vezes sim, mas ela escuta a gente, dá carinho e quer realmente que a gente saiba fazer as tarefas com ela e mesmo quando ela não está, é mostrar a nossa autonomia nos lugares onde andamos. Estou aprendendo nessa turma o que é ser gente, gente que brinca, chora, conta segredos no diário, faz a aula com a professora, e ela não se importa em aprender com a gente. Aqui entendo agora o que ela nos ensinou, é um espaço democrático. Vou agora deixar o Cebolinha falar, bem aqui eu lembro meu primeiro dia de aula com essa turma. A professora fez uma rodinha e nós sentamos ao lado dela, cada um falou um pouco de si, eu me lembro disso até hoje, foi tudo tão diferente. Acho que é isso, aprender, meus colegas estão aprendendo a falar de sua história, com autonomia, diálogo, respeito e confiança. Agora preciso deixar meus colegas falarem, aqui o diálogo acontece ninguém pode ser egoísta, precisa deixar o colega falar e a gente tem que escutar. A história vamos contar: Sobre um autor que se chama Paulo Freire. A vida dele de criança se parece com a da gente, e a vida dele de adulto com de nossas famílias e com de alguns professores.

[...] Todo mundo tem problemas. Mas, todos estão aprendendo e a vida em casa está melhorando. É tão bom estar nessa escola, sem ter hora para ir embora. Às vezes queria ter aula até no final de semana, mas a “sora”, diz que somos crianças e adolescentes e que temos que brincar, descansar e estudar. Então vocês prestem atenção, o diálogo vai começar. [Excerto de dois diários de educandos no ano de 2012].

Esta boniteza pode se instalar na escola, que exige ética e estética, como nos faz compreender esse educando com sua música

Na favela a vida pode ser bela

[...] Sou mc Luquinhas da zona sul de Porto Alegre
comecei a entender que nesse espaço a vida poderia ser mais alegre,
nesse espaço chamado escola,
aqui a vida pode ter outra história
eu mc Robinho, entendi o recadinho direitinho,
juntos podemos construir uma outra nação
onde o pobre e o rico pudessem ser amigos,
sem diferença
de cor, classe ou religião,
mas, que juntos pudéssemos aprender a estudar
para amanhã de forma justa ganhar o nosso pão,
tamos juntos nessa irmão
venha então me dê a mão
eu aqui nessa escola, sou parte de grupo chamado esperança,
mas já sei que esperar significa enfrentar o medo
aqui e lá fora e construir a minha, atua, a nossa autonomia,
é nessa que eu entro sou mc Claudinho...tô dentro,
tô dentro desse grupo chamado autonomia,
a gente aprendeu que ter autonomia é fazer as atividades com muita liberdade...

[...] Essa professora é muito legal e muito exigente com ela tudo é diferente, aprendi a não falar gritando e falar sempre a verdade. Ela me ensinou a ter autonomia, a usar o diário é ele que me ajuda a não sofrer tanto, conto para ele tudo de bom ou ruim em minha vida. Estou aprendendo a confiar em mim mesmo, na minha professora, eu acho que a

minha professora é a mulher Maravilha mesmo, porque ela cuida de uma turma com vários problemas e mesmo assim dá as matérias de matemática, Língua Portuguesa diferente. A gente aprende mais coisas. Eu gosto de estar nesse lugar onde criança e adolescente são gente. Meu nome é Alice e essa é minha história de vida.

Assim como os educandos, sabemos que as marcas deixadas pelo uso sistemático do diário contribuem para fortalecer nossa relação com a escrita e o nosso fazer docente. Isso não se constitui de modo fácil; gera medo, insegurança, que, ao longo do processo, vão se transformando em prazer de escrever, uma vez que o aluno passa a compreender que a escrita constitui-se como um potente instrumento de transformação, de si e do meio em que vive.

Como educadoras, entendemos que a escrita faz parte de nossa formação enquanto sujeito que acredita na formação como processo de mudança. Assim, compreendemos que a autoria na sala de aula e além dela se constitui como um forte elemento para a prática libertadora, a qual não está centrada apenas no discurso, mas também na argumentação. Abrir lacunas em uma educação bancária (FREIRE, 2005) e introduzir práticas de pesquisa na sala de aula, seja da educação básica ou superior, permite que o estudante conheça o seu processo de aprender.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Estamos em constante processo de inacabamento, o que requer momentos de ação e reflexão sobre o nosso fazer, uma vez que estamos em tempos de mudança, e a educação para as classes populares precisa ser ampliada, ousada, oportunizando a todos os sujeitos um conhecimento emancipatório e social.

Considerações Finais

Vale ressaltar que a experiência do uso do diário tem nos possibilitado ver a construção de autonomia e autoria dos educandos e professores que vivenciam cotidianamente essa metodologia de ensino-pesquisa, uma vez que acreditamos na convicção de que a mudança é possível apontada por Paulo Freire (2006). É por meio do diálogo que esse sujeito vai tendo a possibilidade de desafiar-se como sujeito social, inquieto ao compreender que sua voz se faz presente ao tomar consciência de seu lugar no mundo e com o mundo por meio do registro crítico na escola e a partir dela.

Assim, ao vivenciarmos a experiência do registro em diário na universidade, nós, professoras alfabetizadoras, assumimos um compromisso social com as classes populares ao fazermos do conhecimento construído na universidade a extensão de nossa

prática como professoras que acreditam e engajam-se na certeza de que o registro constitui-se como um poderoso instrumento de luta por sonhos possíveis, na universidade e na escola.

Referências

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo/formativo. Brasília: Liber Livro, 2010.

CAPES, Fundação. PIBID - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 06 set. 2014 às 8h 52.

FREIRE. Paulo: **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo; BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos do repórter Ricardo Kotscho. 11ª. ed. São Paulo: Ática, 2000

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário.(Orgs.) **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: António Nóvoa (coordenação). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 26 out. 2014 às 10h 05.

REDIN, Euclides. Estética (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.165-166.

ZABALZA, M. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed 2004.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - como opção de mudança

MARIA FERREIRA SOUZA
Pós-graduanda pela UMA
cidamary02@hotmail.com
Fortaleza - (CE) - 2015

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o modelo de educação utilizado pela escola nos dias atuais, originado a partir da Revolução Industrial. Trata-se de um modelo fabril, onde um novo homem necessitava ser preparado para atender às necessidades das fábricas que surgiam e essa preparação não era passível de ser obtida através da família ou da igreja. A partir disso, instituiu-se a educação em massa que se baseia nos fundamentos da burocracia industrial, onde há normas rígidas de classes e de lugares, onde não há a valorização do educando que participa do processo apenas como objeto na aprendizagem, dentre outras dificuldades. Hoje, apesar das velocidades das mudanças ocorridas no mundo sobretudo nos dois últimos séculos, permanece o mesmo modelo ideológico de mercado. A escola limita a iniciativa dos professores e os vê como instrumentos para fazer um trabalho técnico de treinamento e se utiliza da concepção que mais tarde Paulo Freire denominaria de “educação bancária” como prática pedagógica. Surge então a Inovação Pedagógica como opção para a ruptura do paradigma fabril, por tratar-se de uma prática pedagógica que valoriza o educando como sujeito da aprendizagem e que é capaz de produzir conhecimento. As análises fundamentam-se nas concepções de autores como Alvin Toffler, Paulo Freire, Jean Piaget, Seymour Pappert e Carlos Fino. A Inovação Pedagógica é fundamental para a busca de uma aprendizagem onde o aluno passe a ser sujeito e determinante do que deseja, com o apoio do professor inovador, também sujeito que ensina e que aprende, dando um salto qualitativo na educação.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Inovação Pedagógica

INTRODUÇÃO

Desde o início da formação que conhecemos da terra, alterações profundas e estruturais ocorrem. Ao longo de bilhões de anos, mudanças causadas por vários fatores alteraram a vida, os ecossistemas, houve extinção de espécies e o surgimento de outras, por exemplo, a partir de série de eventos até chegarmos ao mundo que temos nos dias de hoje.

Façamos um corte na história dessa evolução e tomemos como ponto de partida a Revolução Industrial. Foi um processo de transformação onde o mundo passou por mudanças estruturais a partir do momento em que se apresentava uma nova ordem: os métodos de produção deixam de ser manufaturados e passam a ser feitos através de máquinas industriais, utilizando novos processos e novos materiais. Foi um divisor de águas na história e quase todos os aspectos da vida cotidiana da época foram influenciados de alguma forma.

Neste sentido, a partir das necessidades da sociedade industrial, surge também “um novo tipo de escola” adaptada aos modos de produção onde, “normas rígidas” passaram a ditar as práticas pedagógicas, constituindo-se assim “um novo tipo de homem” como relata Fino (2011, p. 1).

Neste artigo, proponho um diálogo entre os relatos e análises feitas pelos autores Alvin Toffler (1970), Seymour Pappert (2008), Paulo Freire (2011), Jean Piaget (2011) e Carlos Fino (2008) por compreender que, se hoje as mudanças são uma constante no cotidiano das pessoas e ocorrem a uma velocidade fenomenal, a escola não pode ficar no passado.

O resultado da análise é que a Inovação Pedagógica é fundamental para a busca de uma aprendizagem onde o educando deixe de ser simples objeto e passe a ser sujeito e determinante do modelo de aprendizagem que deseja e o educador, que tem um papel fundamental nesse processo enquanto também sujeito e inovador, dê sua assistência nessa construção mediatizada pelo mundo. A partir daí, dar-se-á um salto qualitativo com a ruptura de paradigmas tradicionais das práticas pedagógicas atuais.

A MUDANÇA

Em seu livro o “Choque do Futuro”, Alvin Toffler (1970) afirma que “a mudança é o processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas”. Para que ela ocorra, geralmente há a influência de fatores tais como: tecnologia, mudança na composição química da atmosfera, irrupções sociais, guerras, alterações climáticas, etc.

A tecnologia é uma força, segundo o autor, extremamente “impulsionadora da velocidade das mudanças”. E o que é Tecnologia? Geralmente somos levados a associa-la a “computadores”. Os computadores são fundamentais para o processo de mudança, mas não são os únicos influenciadores. De acordo com o autor, a invenção da “cangalha” na Idade Média, levou a avanços importantes na agricultura, assim como o invento em 1855 da “fornalha de Bessemer”, que permitiu a produção do aço, tão importante para as construções. Para Toffler, tecnologia inclui “técnicas” e “modos de fazer” como por exemplo: “modos de fazer reações químicas, modos de alimentar os peixes, modos de contar votos ou de ensinar História”.

VELOCIDADE DA MUDANÇA

A questão é que, a mudança ocorre de forma extremamente acelerada e a força da “tecnologia” traz novas descobertas a cada dia. Para Toffler, as inovações tecnológicas permitem gerar mais “processos de inovação”, com isto, novas descobertas científicas estão sendo feitas a cada dia, onde ele conclui que “tecnologia gera mais tecnologia”. A Figura 1, traz exemplos de evolução da tecnologia ocorrida nos transportes ao longo dos séculos 6.000 a.C. até a década de 60 em relação à velocidade alcançada com estas inovações:

Figura 1: Velocidade das Mudanças nos Transportes

EPOCA	INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	VELOCIDADE (km/h)
6.000 a.C.	Caravana de camelos	12
1.600 a.C.	Carroça	30
1.880	Locomotiva a vapor	160
1.938	Aviões	650
1.960	Foguetes	6.500

Fonte: Toffler (1970) adaptado pela autora

Aqui percebemos a variação exponencial ocorrida na evolução tecnológica em relação ao fator tempo. Portanto, essa é uma diferença muito grande entre nós e os nossos ancestrais: cada vez se tem menos tempo entre a criação da ideia, sua aplicação e difusão.

Um outro exemplo significativo sobre a mudança que Toffler nos apresenta é em relação à evolução da população mundial. Segundo o autor, “em 1850 apenas 4 cidades do planeta possuía um milhão de pessoas ou mais. Em torno de 1900, já seriam 19 e hoje a realidade é bem diferente. Atualmente, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2012, nos últimos 50 anos, o número de habitantes do mundo mais que duplicou. Ela afirma que em 1950 éramos 2 bilhões e 500 mil habitantes e em 2011 atingimos 7 bilhões e, segundo suas previsões, “a população mundial segue aumentando e chegará a 8 bilhões e 900 mil pessoas até 2050.

A ESCOLA

A partir da percepção de que o mundo vem mudando velozmente sobretudo a partir do século XX, percebe-se que a escola de hoje continua no passado. Neste sentido, inspiro-me inicialmente no que propôs Paulo Freire ainda no início do seu livro Pedagogia da Autonomia, quando faz uma crítica ao modelo neoliberal, cujo “fatalismo” como ideologia “imobilizadora” só possui uma solução para a prática educativa: através do “treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência” (2011 p. 10).

Seymour Pappert (2008) em seu livro “A Máquina das Crianças”, faz duras críticas à escola formal por ela “transformar as crianças em receptores passivos de conhecimento” (PAPPERT, 2008 p. 28). Esse mesmo autor conceitua Escola como sendo:

Máquina de desempenhar procedimentos estipulados; obriga-nos a aprender listas de fatos, gostemos ou não, que os especialistas decidiram que devem ser conhecidos por todos. (PAPPERT 2008 p. 33)

Também afirma (op. cit.) que na escola, “o conhecimento é distribuído em minúsculos pedaços”, para que os alunos o memorizem na aula e depois o transcrevam num teste e conclui que na Escola “ensina-se às crianças mais sobre números e gramática do que sobre a pensar” (PAPPERT, 2008, p. 89).

Na concepção bancária de Educação, Freire afirma que:

A educação deposita, transfere e transmite conhecimentos e valores aos alunos. Nela os professores depositam conhecimentos mecanicamente nos alunos, que memorizam mecanicamente todas as informações para usá-las no futuro, como se fosse dinheiro depositado em um banco. (FREIRE 2011 p. 82)

Ainda segundo Freire (2011) “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Com isto, os alunos não são encorajados a pensar e não há estímulo à criatividade. O autor fornece um bom exemplo dessa bancarização, que torna o professor um simples transmissor e o educando um simples objeto:

Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital de Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que realmente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém, Belém para o Pará e Pará para o Brasil (FREIRE 2011, p., 80).

Desta perspectiva, a escola se utiliza de práticas pedagógicas limitantes, condicionadoras e que pouco contribui para a aprendizagem.

Sobre esta questão, Piaget (2011) considera que:

O papel atribuído ao condicionamento, principalmente sob a influência de Skinner, levou ao ideal de um ensino programado por meio de associações progressivas mecanicamente ordenadas (as máquinas de ensinar)". (PIAGET, 2011, p. 14)

Aqui o modelo fabril adotado a partir da Revolução Industrial, evidencia a ação imobilizadora e fragmentadora do conhecimento imposto mecanicamente.

Também no livro "Pedagogia da Autonomia" Freire, (2011, p. 12), afirma não acreditar em um ensino "que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de desfazer o ensinado". Isto delimita a ação, pois se não há possibilidades de intervenção não há aprendizagem e sim um saber fragmentado e sem sentido.

Segundo o autor (op.cit) "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando de "curiosidade epistemológica" (2011, p.13).

OS PROFESSORES

Na perspectiva de condicionamento e de estabelecimento de um rigoroso controle hierárquico, Pappert (2001) afirma que escola estabelece "limites estreitos" de permissão para que os professores tenham "algum grau de iniciativa". O autor considera também que a escola não concebe a ideia de que os professores poderão exercer um papel criativo e os vê tão somente "como técnicos fazendo um trabalho técnico", ou seja fazendo um "treinamento" (PAPPERT, 2001, p.76).

Em relação à formação do educador, Freire nos diz que:

É preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 12).

Esta percepção codificada pela escola que acredita na transferência de conhecimento não estimula a criatividade e a aprendizagem. Ao contrário, limita, poda e desintegra qualquer possibilidade de curiosidade e de pensar do educando.

No seu livro Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (2011) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p.95). O autor assevera ainda que "não há docência sem discência", ou seja, educador e educando são sujeitos, mesmo com as suas diferenças, que são mediatizadas pelo mundo.

Também Piaget (2011) considera a preparação dos professores uma questão muito importante ao afirmar que:

A preparação dos professores, o que constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto ela não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deva ser realizado (2011, p. 39).

Além disso, o autor explicita outro grave problema que é o da “desvalorização do corpo docente”, “que não recebe o devido valor pela opinião pública” (PIAGET 2011 p. 39). O educador tem papel fundamental no processo de aprendizagem uma vez que pode proporcionar as condições para que o educando possa ampliar os horizontes, além de poder estimular o gosto pelo conhecimento, ponto de partida para a aprendizagem. Para isto, é fundamental a sua valorização tanto por parte do educando, como dos pais, da escola e da sociedade.

OS EDUCANDOS

Pappert (2008) afirma que “não é de surpreender que, em comparação, para muitos jovens, a Escola pareça lenta, maçante e claramente desatualizada”, evidenciando sua forte rejeição por parte dos alunos. Pappert (2008) conclui que “a Escola impede a aprendizagem” e mais grave ainda, que:

Uma criança na escola que não consegue aprender a ler ou fazer aritmética na idade adequada tende a ser diagnosticada como portadora de um transtorno de aprendizagem, sendo colocada em classes especiais” (PAPPERT 2008, p. 95).

É preciso considerar a experiência do educando, adquirida na convivência familiar e em sociedade, respeitando as potencialidades e as suas limitações. Sobre esta questão, Freire (2011) prega “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um como sendo “um imperativo ético”. Assim, o autor nos diz que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência (FREIRE 2011, p.35).

A escola também é um local propício para o exercício da ética. Respeito à cultura, à curiosidade e à diversidade valorizam o crescimento do ser. Se todos agirem de forma ética na escola, todos sairão ganhando. Outra questão muito importante vem da valorização do espírito colaborativo entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, como nos orienta Freire (2011):

Uma das tarefas mais importantes na prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2011, p. 23).

A escola é uma comunidade em permanente construção onde a colaborativa e o compartilhamento de conhecimento, estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Fino (2008 p. 1), “a Inovação Pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. A mudança de paradigmas faz-se necessária para desconstrução das práticas tradicionais, tornando o educador e o educando sujeitos “em diálogo” para que possam crescer juntos.

O autor (op.cit.) cita ainda importantes considerações em relação à Inovação Pedagógica:

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia; a inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante; a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico; a inovação pedagógica ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local; a inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo; a inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônima de inovação tecnológica (FINO, 2008 p. 2).

Faz-se necessário uma mudança de paradigmas dentro e fora da escola onde a arte da aprendizagem seja construída através da inovação pedagógica, em que as barreiras impostas pela escola tradicional sejam ultrapassadas, onde se valorize a curiosidade, a crítica, a autonomia e a liberdade.

Ainda sobre a educação tradicional, também Pappert (2001) considera que:

A educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O Construcionismo é construído sobre a suposição

de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam (PAPPERT, 2001 p.135).

Com isto Pappert (2001) ainda afirma que “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento”. Para ele, somente na ideia do Construcionismo é que há solução, onde “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPPERT, 2001, p. 134). O Construcionismo propõe que o educando elabore suas próprias estratégias para adquirir conhecimento. Assim, é preciso que a concepção da construção do saber se dê a partir da ótica da aprendizagem, onde se valorize a curiosidade para que o educando possa descobrir a si e ao mundo.

Nesta construção, o educador tem um papel fundamental e a esse respeito Piaget afirma que:

O educador continua indispensável [...] para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que passe a estimular a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 2011 p. 24).

Ainda segundo Piaget, o educador não deve limitar o seu conhecimento à sua área de atuação, mas que “esteja muito bem-informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente” (PIAGET 2011, p. 24). Além disto, propõe também que o educador esteja sempre com “um espírito epistemológico bastante amplo” para que os educandos “percebam as conexões” existentes e possam ter múltiplas portas laterais a fim de possibilitar a livre transferência de uma seção para outra, com possibilidade de escolha para múltiplas combinações.

Uma outra opção de inovação pedagógica é a incorporação do uso da tecnologia pela escola. Sobre esta questão Fino adverte que é preciso que se compreenda que “a inovação não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela nos permite fazer com o seu auxílio”. Para o autor, a tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que “permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola”. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) amplia horizontes, possibilita gerar novos processos de aprendizagem e também gera novas tecnologias, já que é uma força impulsionadora de mudanças.

Dessa possibilidade faz-se uma equação onde se pode somar a “curiosidade ingênua”, a reflexão crítica, acrescentando-se aí metodologia e rigor, e o educando poderá desenvolver o que Paulo Freire chama de “curiosidade epistemológica”.

CONCLUSÃO

O modelo de escola atual baseado no modelo fabril, onde o aluno é tratado como objeto precisa ser alterado pois o mundo vem mudando e a escola não pode permanecer no passado. Mudanças urgentes são necessárias para que a escola se conecte

com o mundo e acompanhe seu ritmo para atender às necessidades da sociedade e do “novo homem”.

A Inovação Pedagógica é uma boa opção para a mudança. Ela pressupõe mudança na postura de todos os envolvidos no processo educativo, pensamento crítico e reflexivo, valorização da curiosidade, estímulo a aprendizagem colaborativa, incorporação de tecnologias educativas e da TIC com aproximação da escola e do educando às situações concretas do cotidiano. Estas são algumas opções de mudança que trariam um saldo qualitativo a educação.

REFERENCIAS

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo** (de investigação). Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 12 out 2014

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento**. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf>. Acesso em: 12 out 2014

_____. **Tecnologia e Inovação na Educação**. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Programas/TechnovEduc_Ensino.pdf>. Acesso em 21/01/2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra 2011

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. 7ª. ed., Rio de Janeiro: Record, 2011

“ATÉ PRA PLANTAR ÁRVORE TEM DE TER CULTURA”: SABERES POPULARES, SABERES ACADÊMICOS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM COMUNIDADES RURAIS DA REGIÃO DE CATALÃO-GO

Maria Zenaide Alves
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
E-mail: zenpiaui@yahoo.com.br

Wender Faleiro
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
E-mail: wender.faleiro@gmail.com

RESUMO

Com a inclusão de “novos sujeitos” no sistema educacional brasileiro novas estratégias metodológicas são exigidas do fazer docente assim, para estabelecer o diálogo e incluí-los no ambiente escolar, eles tem sido chamados a escreverem suas próprias histórias e construir, junto com as escolas e universidades, pedagogias que respondam às suas demandas e expectativas. Nesse propósito a disciplina Sociologia e Educação do Campo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG - Regional Catalão desenvolveu algumas de suas atividades. Logo, este texto é fruto de um trabalho desenvolvido no Tempo Comunidade, que consistia em estabelecer diálogos entre os saberes acadêmicos e os saberes comunitários, buscando produzir conhecimento com e sobre as comunidades rurais onde vivem e trabalham os discentes. O intento foi provocar nos discentes o exercício da imaginação sociológica buscando estimular a apropriação e reelaboração dos conhecimentos estudados na disciplina; suscitar reflexões sobre a importância da sociologia para o trabalho docente; estimular a pesquisa e a busca pelo conhecimento local para a construção de novas pedagogias voltadas à realidade do campo. As reflexões apresentadas advêm de diálogos entre alguns autores estudados na disciplina, docente, e sujeitos entrevistados, cujas vozes se apresentam mediadas pelos discentes que conduziram os trabalhos de campo. Com o estudo concluímos que os discentes refletiram e compreenderam a importância de se buscar o diálogo com as pessoas mais velhas, de conhecer o mundo que os cerca, também a partir do olhar dessas pessoas, e não apenas dos livros. Compreenderam, a partir dos relatos, o contexto que fez com que Florestan Fernandes encabeçasse a luta por educação pública e também que levou os movimentos sociais do campo a lutarem por reforma agrária e por educação e a defesa de Paulo Freire por uma educação libertadora. A história dessas pessoas lhes mostrou porque a educação do campo os movimentos sociais reivindicam pode não ser a mesmas que seus antepassados tiveram.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Sociologia; Memórias da escola.

INTRODUÇÃO

“... Os grandes produtores que deram estudos aos seus filhos e estes com conhecimento puderam transformar suas terras. Nasceram ricos e puderam estudar. Sabe de uma coisa? Nem daqui eles são. Vieram do Sul e arrendaram as terras de quem realmente não conseguia plantar. Eu mesmo fui um deles que arrendei para a minha sobrevivência.” (Sr. Divino. Idade não informada.)

O Sr. Divino não estudou além do suficiente para aprender assinar o nome. Seus filhos, provavelmente, também não foram muito além. Seus netos possivelmente frequentam a escola. Os netos do Sr. Divino estão chegando às escolas e universidades, e veem desafiando o sistema educacional brasileiro nos últimos anos. Eles são os “outros sujeitos” de quem fala Miguel Arroyo (2012) e têm, conseqüentemente, demandado dos educadores e gestores outras pedagogias (também nos termos de Arroyo).

A chegada desses “outros sujeitos” dentro do sistema escolar nos impõe como principal desafio saber quem são; que histórias levam para dentro da escola; onde e como vivem; que saberes trazem consigo; o que demandam da escola e, com isso, que pedagogias dariam conta de responder às suas demandas. Pedagogias, assim, no plural, porque esses “novos sujeitos” também são plurais. Mesmo as populações rurais, de quem trataremos nesse texto, precisam ser vistos e tratados na sua diversidade, afinal, não possível falar no campo brasileiro, no singular.

Para responder a tais desafios, novas estratégias metodológicas são exigidas do fazer docente uma vez que esses sujeitos, por serem historicamente excluídos do sistema escolar e da produção do conhecimento, inexistem nas pedagogias. Assim, para estabelecer o diálogo e incluí-los no sistema educacional, eles tem sido chamados a escreverem suas próprias histórias e construir, junto com as escolas e universidades, pedagogias que respondam às suas demandas e expectativas.

Foi com esse propósito que a disciplina Sociologia e Educação do Campo, do curso de Licenciatura em Educação do Campus da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão desenvolveu algumas das suas atividades. Nesse sentido, esta comunicação é fruto de um trabalho desenvolvido no Tempo Comunidade, que consistia em estabelecer diálogos entre os saberes acadêmicos e os saberes comunitários, buscando produzir conhecimento com e sobre as comunidades rurais onde vivem e trabalham os estudantes. Cada dupla ou trio de discentes deveria entrevistar um adulto ou idoso da sua comunidade buscando trazer ao debate os conhecimentos dos entrevistados sobre as questões sociológicas discutidas na disciplina. O intento foi provocar nos discentes o exercício da imaginação sociológica, conceito estudado no início da disciplina, buscando estimular a apropriação e reelaboração dos conhecimentos estudados na disciplina, suscitar reflexões sobre a importância da sociologia para o trabalho docente bem como estimular a pesquisa e a busca pelo conhecimento local para a construção de novas pedagogias voltadas à realidade do campo.

Assim, as reflexões aqui apresentadas são frutos de um diálogo entre alguns autores estudados na disciplina, intermediados pela docente, e os sujeitos entrevistados, cujas vozes se apresentam mediadas pelos discentes que conduziram os trabalhos de campo. Os referenciais teórico-metodológicos que orientam este artigo são, por um lado, autores que compõem a bibliografia

básica do programa da disciplina e, por outro, um grupo de 12 moradores de municípios rurais da região de Catalão, com idade variando entre 51 e 85 anos de idade.

Uma característica desta microrregião é a presença de minérios que são extraídos por empresas como Anglo American, Fagundes e Vale. Aqui são exploradas jazidas de brita, fosfato, nióbio, titânio, vermiculita, urânio, tório, estrôncio (Ferreira, 2012). Estes depósitos são alvo de extrações exploradas por empresas multinacionais, ou serão, haja vista que as empresas habitualmente têm comprado propriedades para extrações futuras. Prática recorrente na cidade, conforme já exemplificado, e denunciado por moradores em Audiências Públicas realizadas nos últimos dez anos (2003-2013) para discutir as questões ambientais da região, é a compra do subsolo, executada, inicialmente sem o desalojamento das famílias, que terão que fazê-lo no momento da extração, sem data pré-estabelecida. Estas empresas chegaram a região na década de 1970, o que promoveu um aumento da população urbana de 129,83% decorrente da migração de pessoas de outras cidades para Catalão. No meio rural ocorreu o oposto, um decréscimo de 22,74% atribuído ao deslocamento de camponeses para a cidade em busca de empregos para acesso a uma renda (MENDONÇA, 2004).

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A disciplina Sociologia e Educação do Campo foi criada no contexto da implementação do Procampo na Regional Catalão da UFG e tem como objetivo geral “discutir a relação entre escola e sociedade, problematizando de que modo essas categorias são apresentadas nos clássicos da sociologia e refletindo sobre as contribuições dessas análises para o pensamento educacional brasileiro e para o debate educacional contemporâneo, em especial a proposta educacional da educação do campo. Como objetivos específicos propõem: “compreender o papel da sociologia como uma ciência, problematizando a educação e a escola como objetos de análise sociológica; Apresentar e discutir os clássicos da teoria sociológica, enfatizando as contribuições para a sociologia da educação; Discutir as contribuições dos estudos das teorias da Reprodução para a sociologia da educação; Problematizar propostas emergentes de educação popular a partir de debates acerca da defesa da educação pública, da universalização da educação básica e dos direitos dos povos do campo a uma proposta educacional voltada às suas especificidades.”

Sendo a habilitação da licenciatura em questão em Ciências da Natureza, a disciplina tem início com uma sensibilização dos discentes para o papel dos conhecimentos sociológicos para o trabalho docente, independente da área em que atuará. Isso porque, embora nesta disciplina não trate de uma matéria específica a ser ministrada pelos estudantes do curso, trata dos sujeitos, dos contextos as práticas e das instituições onde a educação acontece. Esse momento inicial constituiu para alguns discentes também momento de familiaridade com a própria disciplina, visto que muitos alunos afirmavam não saber do que tratava a disciplina Sociologia. Algo que experiências prévias tem me mostrado sobre alunos oriundos de classes populares é que os adágios populares funcionam como boas ferramentas de aprendizagem e uma frase os marcou durante as provocações iniciais sobre a importância dos conhecimentos sociológicos para o trabalho docente foi a seguinte: “Para ensinar latim a Pedro é preciso conhecer latim e conhecer Pedro.” Essa frase, cuja autoria desconheço, apareceria diversas vezes nas vozes dos discentes ao longo do semestre e nas auto-avaliações finais da disciplina, evidenciando que aderiram ao discurso da importância da disciplina para suas condutas profissionais futuras.

Assim, o programa tem início com uma discussão sobre o conceito de imaginação sociológica, de Charles Wright Mills, definido como a “capacidade de um indivíduo de transitar de um lado a outro da relação entre indivíduo e sociedade e ser capaz de compreender tanto o lugar dos indivíduos como agentes na estrutura social quanto o que essa estrutura faz com os indivíduos” (SOUSA, 2009, p. 13). Trata-se, portanto, de uma capacidade sociológica a ser desenvolvida, tanto por meio de estudos da área, como de análises e reflexões da própria realidade em que vivemos, em um movimento dialógico entre teoria e empiria, entre o ser individual e o ser social que nos constitui.

O programa seguiu-se com debates acerca de concepções de educação, cultura e sociedade para os clássicos da sociologia, Marx, Weber e Durkheim, e reflexões sobre as instituições socializadoras nas sociedades ocidentais, em especial a escola e a família, sempre estimulando reflexões a partir da realidade concreta dos alunos e preparando-os para o Tempo Comunidade, que no período letivo da disciplina acontecia subseqüentemente ao Tempo Universidade e não concomitantemente, como passou a acontecer a partir do semestre seguinte.

Na unidade do programa dedicado às teorias da reprodução priorizou-se a abordagem cultural desse paradigma e ao enfatizarmos a crítica dos teóricos da reprodução cultural à ideologia do dom os discentes, majoritariamente de origem rural, incorporaram ao debate suas próprias condições de vida. Endossaram a “crítica à ideia de que os indivíduos competiriam dentro de um sistema de ensino em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Os discentes traziam ao debate os problemas e dificuldades que enfrentaram para estarem naquele momento dentro de uma universidade e construíam, a partir das suas realidades, críticas contundentes à ideia de um sistema educacional justo e democrático. Nessa construção os conceitos de violência simbólica e de capital cultural lhes foram de suma importância, pois logo se deram conta de que, além de sofrerem essa tal violência simbólica, uma vez que a escola deslegitima os valores e a cultura dos povos do campo; e que não detinham o capital historicamente valorizado pelo sistema escolar. Esses fatos funcionaram para eles como mecanismos de exclusão do sistema escolar.

As reflexões daí suscitadas azeitam de forma significativa a entrada no debate sobre a demanda por educação pública, que tem Florestan Fernandes como um dos principais expoentes ainda no século passado, e o debate sobre educação popular, bandeira dos movimentos sociais e de representantes da pedagogia crítica, encabeçada no Brasil por Paulo Freire e que vem ganhando forma com propostas educacionais como a educação do campo. O pensamento de Florestan Fernandes foi de suma importância para o debate e desconstrução de algumas posições mais conservadoras que tendem a assumir o discurso criminalizante dos movimentos sociais do campo que a mídia brasileira impõe. Portanto, introduzir o debate a partir de um teórico e não dos movimentos sociais foi estratégico para derrubar alguns argumentos contrários aos movimentos sociais.

Os socialistas não são, como muitos insistem, equivalentes dos dinossauros em busca de nova glaciação. Ao contrário, detêm os meios de análise dos processos que estão em eferescência e, ao mesmo tempo, lutam pelas alternativas que restam à humanidade em virtude da incapacidade do capitalismo de responder positivamente às exigências mínimas do viver coletivo com dignidade. (FERNANDES, Apud SAVIANNI, 1996, p. 82).

Conhecer o pensamento e um pouco da própria história de vida de Florestan Fernandes funcionou como ferramenta importante para os discentes no processo de apreensão das bandeiras que movem os educadores populares e os movimentos sociais. E assim chega-se à unidade final da disciplina com o debate contemporâneo da educação popular e as lutas e conquistas da Educação do Campo. Aqui o diálogo com a pedagogia crítica dá suporte às reflexões, cuja ênfase se pauta na desconstrução da idéia de educação rural e apresentação do paradigma da educação do campo e à proposta de educação libertadora, proposta por Paulo Freire.

DOS REFERENCIAIS EMPÍRICOS

Os projetos educacionais dos cursos de educação do campo devem pautar em princípios que respeitem a realidade dos alunos, que dialoguem com sua cultura, seus saberes, seus valores. Acontece que para desenvolver tal proposta faz-se necessário conhecer essa realidade. Nesse sentido, uma das questões discutidas na disciplina foi o contexto educacional brasileiro nas últimas décadas e sobre esse tema os discentes deveriam produzir saberes empíricos, relativos às suas comunidades rurais.

Os sujeitos que colaboraram com esse trabalho evidenciaram aspectos relativos infraestrutura das escolas rurais nessa região goiana. As salas eram multisseriadas, funcionavam de forma precária, em locais improvisados, como galpões e até chiqueiros de porcos. O Sr. Divino descreve assim a escola onde estudou: "... as aulas aconteciam na vila, em um rancho coberto de folhas de babaçu e pau a pique e para apoiar os cadernos era uma tábua de madeira em cima de forquilhas. O assento era uma tora bem grande que formava o banco." Ele segue falando sobre o material didático que também era apenas o essencial, como quadro de giz (e muitas vezes faltava giz), alguns poucos livros e a cartilha. Materiais que precisavam levar de casa, fazem questão de frisar.

Nas lembranças do Sr. Divino: "a simplicidade era tanta que tínhamos apenas um lápis, borracha e um caderninho". Essa visão é corroborada pelo relato do Sr. Benedito, de 85 anos: "a escola era muito pequena e toda desarrumada, não tinha coisas básicas, como lousa, giz e apagador e o professor nem sempre vinha dar aula." Portanto, pelos relatos fica evidente que em se tratando de infraestrutura esses sujeitos freqüentaram a escola em condições adversas, precárias, muitas vezes funcionando como um favor, um espaço cedido pelo generoso fazendeiro. Em tais condições os discentes relacionaram a educação nesse contexto com a perspectiva durkheimiana de educação, sobretudo quando identificaram nos seus entrevistados o que era educação para muitos deles: deve ser passado dos mais velhos para os mais jovens, para as crianças; o que se aprende na escola; o que ensina as regras da sociedade foram algumas das respostas. Os discentes também identificaram elementos das teorias da reprodução atuando nas práticas educativas no contexto por eles analisados.

Quando falam da precariedade das escolas e da condição docente os relatos evidenciam quão reprodutora das desigualdades era a educação oferecida naquelas escolas. Alguns dizem que desistiram ainda muito cedo, pois viam que naquela situação não tinham condição de evoluir, de acompanhar os filhos dos ricos, embora tivessem muito interesse pelos estudos, como alegam a maioria dos entrevistados. Sobre isso a D. Chiquita, de Anhanguera, conta que "a escola era uma tarefa difícil. Acho que na minha vida foi a mais estressante. Saía de casa as cinco da manhã para entrar as oito e saía as treze. Quando podia, levava um lanche ou uma fruta, aí eu comia. Do contrário, comer só quando chegar em casa." Vale ressaltar, no entanto, relatos de solidariedade nesse aspecto. Ou seja, alguns dividiam a merenda com os colegas que não tinham.

Além da infraestrutura e da condição docente, outra questão muito abordada foi a didática dos professores, que tinham nos castigos físicos a principal ferramenta de controle dentro da sala de aula. Com apenas uma exceção nos relatos, de uma educadora definida como “fantástica” pelo Sr. Adalberto, os professores são descritos como autoritários, bravos, inflexíveis e violentos, além de serem pessoas “de pouco estudo”, nos dizeres do Sr. Manoel, de 82 anos, morador de Pires Belo, que lembra da convivência dos pais no tratamento dispensado pela professora aos alunos: “os pais não se importavam com a maneira como eles tratavam seus filhos. Era necessário aprender, não importando a maneira que repassada essa aprendizagem, se estavam sendo mau tratado, agredidos ou coisa assim. Não tinha problema, era para que aprendessem a lição.” Ainda sobre esse aspecto, o Sr. João reafirma que os professores eram autoritários, não conversavam nem aceitavam opinião dos alunos e para isso tinham anuência dos pais “que davam liberdade de castigar seus filhos sem reclamar pois acreditavam que aquilo era a verdadeira educação.”

Por fim os discentes foram instigados a dialogar com os moradores das comunidades rurais sobre suas concepções de educação e cultura, dois conceitos discutidos na disciplina. A educação é vista por muitos como redentora, “que tira o indivíduo da ignorância e ajuda a ter uma vida melhor”, nos dizeres do Sr. Divino. Essa vida melhor, embora para uns tenha relação com as condições materiais, para outros também tem a ver com as situações de opressão percebidas por eles, pobres e moradores da zona rural, como diz a D. Mariinha, de Anhanguera: “a escola pode ajudar as pessoas a não serem exploradas, a terem uma vida digna”, ou seja, embora não se expresse em termos freireanos, a idéia é de que a educação pode libertar, emancipar. Idéia semelhante à de D. Vina, de Goiandira, que disse não concordar que mulher tem que ser submissa ao marido, e relata que hoje as mulheres estudam, por isso não precisam casar cedo, depender de pai e do marido, como ocorreu com ela, por isso ela é veemente ao dizer que as mulheres precisam estudar ter conhecimento, sabedoria, para serem livres. Assim também se manifestou a D. Helena, da mesma cidade, que afirma que a vida na roça é ainda mais difícil para as mulheres que precisavam abrir mão dos estudos e aprender os serviços domésticos e a situação piorava se aparecesse um pretendente, pois eram obrigadas a casar, mesmo se ainda fossem adolescentes. Enfim, para além da função redentora, a educação é também vista como emancipadora e como caminho para conquista a admiração e o respeito da sociedade, no entendimento do Sr. Adalberto, de Anhanguera.

Para alguns, educação e cultura são sinônimos, como diz a D. Bela, também de Anhanguera, como define educação como “uma herança cultural que passa de geração a geração.” Outros, no entanto, definem cultura em uma perspectiva mais antropológica, não se definindo a partir de um aprendizado escolar, como o Sr. Margarido, morador da Fazenda São Domingos, zona rural de Catalão, para quem “cultura é tudo aquilo que foi repassado pelos nossos pais” e do Sr. João, morador da mesma comunidade, que diz que o trabalho pode se tornar um bem cultural pois com trabalho a pessoa pode viajar e ampliar seus conhecimentos, conhecer as cidades históricas, outras culturas. Ou seja, a cultura é dinâmica, se transforma e nos transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais foram os saberes produzidos por esse grupo de estudantes a partir da atividade proposta na disciplina é o que se tentará responder nas reflexões finais deste trabalho. A que conclusões eles chegaram da relação entre o que foi estudado nos livros e que eles aprenderam com nas suas comunidades, no diálogo com os moradores?

Considerando que a disciplina foi ministrada no segundo período de um curso cujos discentes, em sua maioria, estava há muitos anos longe das salas de aula, concluíram o ensino médio há mais de 15 anos e não tem histórico de pessoas na família com curso universitária, é importante ressaltar a qualidade dos trabalhos produzidos nesse contexto. Conseguiram desenvolver reflexões maduras e bem articuladas às questões teóricas estudadas em sala e, o que no contexto desse curso é um dos propósitos, afirmam terem encontrado mais sentido para o curso e compreendido melhor a necessidade e urgência do curso de educação do campo. Compreenderam na prática o que diferencia o que chamamos hoje de educação do campo, da educação rural a que essas pessoas tiveram acesso.

Ademais, refletiram sobre a importância de se buscar o diálogo com as pessoas mais velhas, de conhecer o mundo que os cerca também a partir do olhar dessas pessoas, e não apenas dos livros. Compreenderam, a partir dos relatos, o contexto que fez com que Florestan Fernandes encabeçasse a luta por educação pública e também que levou os movimentos sociais do campo a lutarem por reforma agrária e por educação e a defesa de Paulo Freire por uma educação libertadora. A história dessas pessoas lhes mostrou porque a educação do campo os movimentos sociais reivindicam não pode ser a mesmas que seus antepassados tiveram.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos.** Outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

DURKHEIM, Émile. **A educação como processo socializador.** Função homogeneizadora e função socializadora.

FERREIRA, Ana Paula da Silva de Oliveira. **Territórios em conflito:** a comunidade Macaúba/Catalão (GO) e a territorialização da atividade mineradora. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

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

IANNI, Otávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo (ANPOCS), ano 11, n. 30, p. 23-28, fev 1996.

SAVIANE, Demerval. **Florestan Fernandes e a educação.** Estudos Avançados, 1996.

SOUSA, João Valdir Alves. **Introdução à sociologia da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENDONÇA, Marcelo R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano.** 2004. 457 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. & NOUGUEIRA, Cláudio. **Bourdieu e a educação.** BH: Autêntica, 2009.

DIALOGO ENTRE O FILOSOFO ATEISTA HOLBACH E PAULO FREIRE: A PROPOSTA EDUCACIONAL POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE FREIRE NO DESENVOLVIMENTO DA PLENITUDE AUTÊNTICA DO SER

Narjara Lins de Araújo
Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB)
(PPG-CR/UFPB)
João Pessoa- PB, Brasil
narjaralins@hotmail.com

RESUMO

O tema deste presente artigo é fruto dos meus estudos acerca do autor Paulo Freire durante a graduação em pedagogia e da sua continuidade durante o mestrado, dentro da linha de pesquisa Educação e Religião. Onde foi possível estudar também, o filósofo ateu Barão de Holbach (1770), durante a disciplina “Ateísmo filosófico”. Tem-se como objetivo geral - refletir a proposta educacional político- pedagógica de Freire como forma de desenvolver a “plenitude autêntica do ser” pensada por Holbach (1770). E como objetivo específico - contribuir para estimular a espiritualidade de novos homens e mulheres em relações emancipatórias. O procedimento teórico- metodológico foi através de um análise bibliográfica das principais obras de Freire e da obra “Sistema da Natureza: ou das leis do mundo físico e do mundo moral” do filósofo Barão de Holbach (2010). Holbach (2010, p. 11-20) já podia enxergar a opressão e dominação das massas pelo o poder político- religioso de sua época, e via a importância de se construir uma educação verdadeira, como forma de se alcançar a “plenitude autêntica” do ser, ou seja, “um homem mais forte e íntegro, capaz de efetuar as mais nobres qualidades, e assim, superar a ignorância que alimenta os tiranos”. Diante disso, Holbach afirma que o “homem pode mais”. Daí parte a importância da proposta educacional político- pedagógica de Freire e o desenvolvimento da educação emancipadora e do “ser-mais” como um meio de desenvolver o ideal libertário de Holbach, especificamente neste século XXI, onde além do velho poder político - religioso operante, existe o poder hegemônico da globalização capitalista neoliberal. E é especialmente a este último, que Freire produz uma nova pedagogia, com métodos que estimulam a conscientização por meio da “práxis libertadora” que promove a ação com reflexão e a ação dialógica.

Palavras-chave: Plenitude Autêntica; Ser-Mais; Educação Emancipadora.

Introdução

Este artigo surge após algumas reflexões feitas após os meus estudos acerca das obras de Paulo Freire e do filósofo ateuista Barão de Holbach (1770). Desta forma, foi possível

perceber a preocupação de ambos os autores em combater a desigualdade social ocasionada pela dominação de sistemas ideológicos e políticos manipuladores e opressores.

Holbach (1770) denuncia o poder político- religioso de sua época e a fantasiosa ideia de “espírito” propagada pelo principal sistema religioso vigente, como forma de iludir as massas, contribuindo assim na dominação social e a marginalização da grande maioria da população. E propõe uma educação verdadeira, como forma de se conhecer os verdadeiros desejos e problemas que devem partir de cada realidade. Já Paulo Freire, em suas principais obras faz uma denúncia ao poder hegemônico da globalização capitalista neoliberal. Este sistema opera fortemente no século XXI, sendo o principal propagador da desigualdade e opressão social.

Porém, ambos acreditam que o ser humano tem uma grande potencialidade. Diante disso, os dois têm um ideal libertário bastante semelhante. Segundo Holbach esse ideal é desenvolver a “amplitude autêntica do ser” e Freire o “ser-mais”. Porém, Freire beneficiado pelo surgimento de outros grandes filósofos e cientistas, como também, por ter sido um educador popular, pode refletir além de Holbach. E desenvolve uma nova pedagogia, por meio de uma educação emancipadora. Que parte da realidade concreta dos sujeitos, e desenvolve a autonomia na construção do conhecimento, através de uma participação ativa e democrática, tanto na escola como dentro do âmbito político. Tornando-os capazes de buscarem soluções e defenderem seus direitos, efetivando assim, políticas públicas que partam das suas verdadeiras necessidades.

Diante deste contexto, tem-se como objetivo geral - refletir a proposta educacional político- pedagógica de Freire como forma de desenvolver a “plenitude autêntica do ser” pensada por Holbach (1770). E como objetivo específico - contribuir para estimular a espiritualidade de novos homens e mulheres em relações emancipatórias. O procedimento teórico- metodológico foi através de um análise bibliográfica das principais obras de Freire e da obra “Sistema da Natureza: ou das leis do mundo físico e do mundo moral” do filósofo Barão de Holbach (2010).

O IDEAL LIBERTÁRIO DO FILÓSOFO ATEÍSTA BARÃO DE HOLBACH (1770)

Holbach é considerado por muitos críticos como um ateuista radical. Viveu em meados do século XVIII, na Alemanha. No contexto em que vivia as pessoas sofriam fortemente grande influência das ideologias religiosas cristãs, em suas formas de perceberem e agirem no mundo. Segundo Holbach o poder político- religioso era a principal força ideológica de dominação e opressão social daquela época. E que esse poder se sustentava das nossas fraquezas e covardias.

A principal crítica de Holbach (2010, p.13-14) a este sistema de poder, consiste na sua ideologia de uma vida “além da morte”, indicando tudo que é carnal e material como algo passageiro e inútil. E que por isso, não vale a pena compreender a essência e

os problemas humanos. Mas que na verdade, é preciso “enfrentar essas forças terríveis que, há milênios, dominam os homens e os fazem entrar em guerras por ideais vãos e mentirosos”.

Na opinião de Holbach o “homem simplesmente inverteu tudo. Ele deixou de viver o ‘aqui e agora’ da existência para pensar no além; ele teme as forças divinas e a tirania da natureza, porque aprendeu, desde a mais tenra infância, ideias estapafúrdias e irracionais que violentavam sua ‘saudável razão natural’. Uma destas ideias é a de espírito, que afirma que este é a verdadeira essência humana e que, só poderá viver plenamente após a morte.

Diante disso, Holbach (2010, p.136) afirma que o “espírito” nada mais é:

Que esse próprio corpo considerado relativamente a algumas das suas funções ou a algumas maneiras de ser e de agir das quais ele é suscetível enquanto desfruta da vida”. Assim, segundo Holbach a “substância espiritual” é o homem considerado relativamente à faculdade que ele tem de sentir, de pensar e de agir de uma maneira resultante da sua própria natureza, ou seja, das suas propriedades, da sua organização particular e das modificações duráveis ou transitórias que sua máquina sofre da parte dos seres que agem sobre ela.

E que aquele conceito de “espírito” é decorrente de uma “razão dominadora e excludente que trata tudo o que é natural como menor e desprezível fruto, é claro, dos vícios de uma educação que faz o homem se sentir um deus rodeado por seres irracionais inferiores, quando ele próprio é o único animal a cometer deliberadamente sandices e desvarios” (HOLBACH, 2010, P. 17).

Holbach (2010) afirma que a razão não deve ser uma ferramenta de dominação tirânica dos sentimentos e dos instintos mais naturais, mas, sim, de comando, de controle, de guia, de guia para eles. Isso parece simples, mas inverte todo o funcionamento de uma razão que trata tudo o que é natural como menor e desprezível. Desta forma, a única saída para os homens é pela educação, porém uma educação mergulhada em tais ilusões e confusas conexões, tem nos cumulado de preconceitos e de vícios que nos desviam do caminho da verdade, que é simplesmente o caminho da natureza, do seu conhecimento mais profundo. Seria preciso uma educação que estimulasse uma razão bem formada, naturalmente justa, equilibrada, sem excessos e desvarios, ou seja, ela segue os padrões da própria natureza. Uma vez conhecendo nossos limites e nossas possibilidades, uma vez rompendo com as falsas ideias que nos constituíram, podemos alcançar os verdadeiros limites de nossa expansão e, assim, vivermos a vida em toda a sua plenitude.

E apenas o conhecimento nos permite produzir ideias e conexões reais a respeito das coisas e de nós mesmos”. Diante disso, Holbach afirma que “o homem pode mais”, para tanto, precisam libertarem-se deste sistema ideológico- político- religioso que dominam suas vidas e os colocam em uma situação de marginalização social.

Diante disto, Holbach (1770) reflete como esse ideal libertário a “plenitude autêntica” dos sujeitos. Ou seja, conhecer sem ilusões, sua própria constituição e, sobretudo se não entrar em guerra contra seus próprios instintos e tendências naturais. Para

tanto, é preciso produzir uma sociedade mais justa por meio do desenvolvimento da ‘virtude’, ou seja, de um homem mais forte e íntegro, capaz de efetuar as mais nobres qualidades, e assim, superar a ignorância que alimenta os tiranos” (HOLBACH, 2010, P.11-20).

Hobach (2010, p.12) afirma que o homem é infeliz justamente porque “desconhece a natureza”. Pois existe a possibilidade humana de reformar, de transformar a si mesmo e o mundo. E “se existe alguma saída para os homens é pela educação. Pois, é logo na infância que se formam as verdadeiras ou falsas ideias que carregamos por toda nossa vida. Não há dúvida de que a educação, mergulhada em tantas ilusões e confusas conexões, tem nos cumulado de preconceitos e de vícios que desviam do conhecimento da natureza, de que para Holbach (é simplesmente o caminho da natureza, do seu conhecimento mais profundo).

O ideal libertário de Holbach (1770) é a potência de fazer sempre o que convém e fortalece a nossa natureza. Sendo preciso um aumento real de potência de existir, que sedá com a afirmação de nossa natureza. Uma vez conhecendo nossos limites e nossa natureza. Uma vez rompendo com as falsas ideias que nos constituíram, podemos alcançar os verdadeiros limites de nossa expansão e, assim, vivermos a vida em toda a sua plenitude.

O IDEAL LIBERTÁRIO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire é um autor contemporâneo que atuou mais intensamente entre meados do século XX e início deste século XXI. Freire pode perceber mais amplamente, como educador popular, a situação de marginalização e opressão social de seus alunos e assim refleti-la dentro do contexto geral da sociedade. Mostrando que o principal responsável por esta desigualdade social e opressão dos sujeitos na atualidade, é o poder hegemônico da globalização capitalista.

Nesse sentido Freire (2014, p.16) afirma que tudo “o que o homem fala e escreve, tudo expressão objetiva de seu espírito” ou de sua consciência. Por isto, “o espírito refaz o feito, neste redescobrimdo o processo que o faz e refaz”. Ou seja, a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. É o processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência ingênua), alcançando uma esfera crítica na qual a realidade se dá como “objeto cognoscível” e na qual o homem assume uma posição epistemológica (consciência crítica), que corresponde ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade que o circunda, atuando na sua transformação. Por isso, segundo Freire (1979) a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. Aqui é imprescindível fazer uma observação. Ao afirmar a simultaneidade entre o mundo e a consciência, Paulo Freire está se referindo ao mundo humano, mundo cultural, encharcado de significações construídas e desconstruídas constantemente pela atividade e entendimentos humanos.

Isso por que, Freire (2014) fortemente influenciado pelo materialismo histórico dialético e pelo existencialismo de Sartre, não nega que o mundo físico, natural, é precedente à consciência humana. A própria existência humana seria precedente. O homem primeiro existe para depois se tornar consciente de si mesmo e do mundo. Desse modo, Freire na sua obra Educação e mudança, ao referir à realidade na qual e com a qual o homem estabelece relações, afirma realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona.

Para Freire a posição normal fundamental do homem é de não somente estar no mundo como também com ele, travando relações permanentemente. Dentre essas relações, há uma relação específica de que resulta o conhecimento, de sujeito e objeto. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. (FREIRE, 2014, P.18-20) Segundo Freire (2005) no mundo em que vivemos, se verdadeira, a conscientização leva o homem a um estado de perturbação conduzindo-o à ação, por fazê-lo compreender a sua responsabilidade na transformação ou manutenção da realidade em que a grande maioria dos homens e mulheres padecem de fome, de sofrimento, de falta de amor e cuidado. O que antes não era percebido em suas implicações mais profundas assume agora o caráter de problemas, desafios.

Por isso, “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2001). E essa descoberta de que a realidade é modificável e que o homem pode modificá-la é justamente a conscientização. Desta forma, Freire (2001) reconhece que a conscientização não existe sem a práxis, sem o ato ação-reflexão. Ou seja, o ato ação-reflexão é a unidade dialética central que movimenta o processo de conscientização, baseando-se na concepção dialética da consciência humana. Uma pessoa “em conscientização” é aquela “em descobrimento” da razão de ser das coisas, atuando sobre elas de forma transformadora, aprofundando ainda mais essa descoberta.

Por isso, Freire (2014) pensa na importância que tem a (re) leitura da realidade por meio de uma visão crítica e reflexiva acerca da construção histórico-cultural, objetivando a emancipação social. Desta forma, afirma que já é durante o processo de alfabetização que os sujeitos devem enxergar o seu contexto histórico-cultural, de forma analítica, crítica e reflexiva, possibilitando o distanciamento “de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência.

Assim, se torna necessário conhecer o próprio universo vocabular do alfabetizando, que uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. Ao perceber esse universo com uma certa distância, o educando começa a decodificá-lo, criando possibilidades concretas de ultrapassagem, que é mediada pela objetivação. Assim, ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, e juntos re-criam criticamente seu mundo. (FREIRE, 2014, P.14)

Para tanto, Freire afirma que é preciso a participação política ativa dos homens e mulheres oprimidos, como forma de diminuir o monopólio político-ideológico e alcançar a sua democratização. Diante disto, Freire elabora uma proposta educacional político-pedagógica. Isto é, uma “nova pedagogia”, voltada para os sujeitos oprimidos e enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade” que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitada para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido “é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor; a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. (FREIRE, 2014, p.12)

Desta forma, o ideal libertário de Freire é alcançar o “inédito-viável”, a solução para os problemas, que após ser “percebido-destacado” desenvolve um sujeito mais autônomo e ativo no meio político, ou seja, “ser- mais”. Mas, é preciso superar as “situações- limites”, que são os obstáculos, limites, condicionamentos, por meio da produção de “atos- limites”, ou melhor, a superação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. Para tanto, Freire produz uma nova pedagogia, com métodos que estimulam a conscientização por meio da “práxis libertadora” que promove a ação com reflexão e a ação dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Holbach (1770) faz uma crítica em suas teorias ao dogma da “vida-futura”, que o sistema ideológico religioso de sua época plantava no imaginário dos seus contemporâneos. Conformando-os a não enxergarem as suas “situações- limites”, como diria Freire. Pois, segundo esse sistema ideológico, os homens e mulheres nunca atingirão a sua plenitude nesta vida, pois o carnal não importa, e sim o nosso “espírito”, e que todos os nossos problemas só se resolveriam em uma outra vida, que só viria após a morte. Por isso, a formação educacional das pessoas deveria ser baseada de acordo com os dogmas da igreja.

Porém, Holbach como intelectual, pode refletir de forma ampla o seu contexto social e assim, se revoltar com a situação de opressão e marginalização que o povo de sua época vivia, desencadeada pela alienação nestes dogmas religiosos, que ele denominou de “mentirosos”.

Segundo esse dogma religioso o nosso espírito, é essencialmente diferente do nosso corpo e por isso só encontrará a felicidade em um plano espiritual. Porém, Holbach pode por meio de suas reflexões, pensar em um conceito de espírito que contradiz esse conceito religioso. E afirma, que o nosso espírito é simplesmente a nossa forma de sentir, pensar e agir no mundo, ou seja, a nossa consciência do mundo. Que é influenciada pelas ideologias predominantes.

Holbach afirma que “o homem pode mais” ou como diria Freire, “ser-mais”. Para tanto, as pessoas não deveriam ser educadas com base em dogmas religiosos e sim, conhecendo verdadeiramente as leis naturais que movimentam a vida, e o funcionamento das ciências biológicas, humanas e sociais. Só assim, a “consciência ingênua” como afirma Freire, será transformada em “consciência crítica”.

Freire com sua experiência de educador popular e motivados pelas teorias de pensadores que vieram após Holbach, pode ir além, refletindo uma proposta educacional capaz de ativar a verdadeira “substância espiritual”. Ou seja, a sua proposta político-pedagógica, é capaz de desenvolver a “plenitude autêntica do ser” tão sonhada por Holbach, ou como afirma o próprio Freire. Com base nestes dois autores, a verdadeira plenitude do ser, não será alcançada ignorando os problemas encontrados em seu entorno, e acreditando que a felicidade só será encontrada em uma vida além da morte.

Freire reflete ainda que não deve existir uma ideologia universal, formadora das consciências, pois existe uma grande diversidade cultural e cada uma dessas devem ser respeitadas, por serem formadas por valores e tradições que tão forma as consciências de cada grupo social.

Desta forma, a proposta de Freire desenvolve a conscientização por meio da autonomia dos sujeitos no processo de construção dos conhecimentos, na participação ativa no âmbito escolar, político e social. E em consequência, as mudanças e transformações necessárias de acordo com cada contexto.

Em coerência com os pensamentos de Holbach e Freire, Oliveira e Carvalho (2007) afirmam que por essa inserção no processo de transformação é que a conscientização é um compromisso histórico de libertação, permitindo que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, construindo sua história. E por ser um compromisso histórico, o processo de conscientização não terminará nunca, sob pena de se criar novos mitos e novas ilusões imutáveis. “Ao extirpar os mitos e conhecer a realidade, o homem cria uma nova consciência. Ao transformar o mundo, se constrói como novo homem, que recria uma nova história”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. – 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança**. RJ, Paz e Terra, 2014. _____. **Educação e mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOLBACH, B. **Sistema da natureza: ou das leis do mundo físico e do mundo moral**. Ed. 1ª, São Paulo: Martins Fontes. 2010, P. 868.

OLIVEIRA, P. C., & CARVALHO, P. d. (Agosto de 2007). **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Acesso em 10 de Abril de 2011, disponível em Scielo: <http://www.scielo.br>

A RELAÇÃO DIALÓGICA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER EM PAULO FREIRE

Sarah Araújo de Lima

Maria Aldecy Rodrigues de Lima

RESUMO

Como base nos estudos de Paulo Freire, traçamos o enredo deste ensaio fazendo articulação com os aspectos formativos e dialógicos entre os saberes e os processos de ensinar e aprender. Baseado, em princípio, na educação não formal, Freire aposta na alfabetização e ao mesmo tempo, conscientização/politização de homens e mulheres excluídos socialmente. O diálogo é ponto central que norteia a metodologia freiriana, ao tempo que defende uma educação humanista e libertadora como forma de apropriação do conhecimento escolar pelo sujeito e, como consequência, a transformação social. Assim, a libertação do oprimido, tão necessária, será possível através da educação, não a “bancária” com pressupostos baseados na concepção empírica, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber, que visa defender os interesses do opressor. Mas sim, e, sobretudo, faz a defesa da educação libertadora, pautada no questionamento do homem com a natureza e com outros homens, visando uma transformação – uma educação crítica. Apoiamo-nos nas obras de Freire (1987, 1996, 1992) para, através da pesquisa bibliográfica, tecer os comentários e o entendimento que construímos da relação dialógica no processo de ensinar e aprender estabelecidos com a educação no século XXI. Processos esses dialéticos e dialógicos que envolvem diretamente professores e alunos. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, diz Freire. E, enquanto estratégia metodológica e formativa se constrói na ação/reflexão seja no chão da sala de aula, seja entre os seres humanos. Assim, professores aprendem enquanto ensinam e alunos ensinam enquanto aprendem. Mas, sobretudo, o ensino deve ter relevância para aquele que aprende e este, responsabilidade para buscar aprender sempre mais.

Palavras-Chave: A relação professor/aluno. Diálogo. Educação Libertadora.

Introdução

Paulo Freire desenvolveu ao longo de sua vida uma pedagogia, inovadora e revolucionária cujos propósitos articulam uma filosofia educacional baseada na formação crítica de homem e de mundo. Para tanto, propõe a relação dialógica como instrumento de libertação e conscientização da práxis educativa.

Para Freire, a essência de uma educação problematizadora, humanista e crítica podem ser construídas pelo compromisso entre as pessoas, que se efetiva pelo amor, pela humildade, pela fé nos homens, pela esperança, pelo pensar crítico, pela conscientização crítica da realidade.

Dessa forma, refere-se ao amor: ao próximo, à vida, ao mundo como elemento fundamental para que haja o diálogo, essencialmente realizado na tarefa. Freire (1987, p.93) ressalta o diálogo como “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”, desenvolve uma pedagogia baseada no processo de conscientização crítica da realidade. Alfabetizar é importante porque possibilita, aos sujeitos, enxergar com seus próprios olhos o que está grafado no papel; pensar criticamente os assuntos que envolvem política, economia, cultura; ver a educação como porta de saída da exclusão social e da condição de oprimido.

O processo de esclarecimento da classe oprimida tem o objetivo de direcionar o indivíduo para lutar por seus direitos, ideais, sonhos, no sentido de transformar a sociedade. Freire (1982) relata que a libertação do homem oprimido, tão necessário a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em objetos vazios, a serem preenchidos pelos que julgam ser aptos a educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes.

Nesta perspectiva abordaremos sobre a relação do diálogo, como metodologia de ensino para uma educação libertadora. Trabalho este, que apresenta um diálogo realizado com a teoria de Paulo Freire e suas implicações na educação e com a práxis pedagógica. E para construí-lo foram realizadas leituras das obras de Freire como: *A Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), objetivando obter conhecimentos sobre as ideias do autor na relação dialógica para construir uma aprendizagem no sentido da libertação e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Paulo Freire e a relação dialógica

Freire em *Educação como prática da liberdade* (1994) define diálogo como:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com

amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Nesse trecho, o fenômeno do diálogo, enquanto reflexão concretiza-se em atos de amor, de humildade, de fé, de confiança, de esperança. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Para Freire, a educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir da educação problematizadora, qual seja: aquela que provoca os sujeitos a compreender a realidade vivida, a condição social, política, econômica e cultural na qual estão imersos. Uma vez compreendida a condição social, o sujeito aprendente, constrói uma base de busca e apreensão de conhecimentos escolares, alicerçada em perguntas e respostas que provoquem o diálogo entre aquele que sabe menos e aquele que sabe mais. Rompendo, pois, a ideia de que só o professor sabe e, que, por isso, iria transferir os conhecimentos acadêmicos/científicos aos seus alunos “ociosos” de saberes.

As questões provocadas por Freire suscitam outras questões que imputam, necessariamente, o conhecimento da realidade e o domínio do código escrito àqueles que não sabem ler e escrever até então. Nessa condição formativa, está presente o diálogo como pressuposto metodológico de ensinar, possibilitando o conhecimento libertador, a formação do sujeito crítico, a tomada de consciência de sua própria condição existencial.

Segundo as concepções de Freire o povo dominado havia uma saída para obter a liberdade e essa maneira seria a educação que valorizava a cultura e os saberes dos alunos aprendentes, enquanto portadores de saberes sociais. Principalmente na forma de diálogo que o ensino se elevaria no pensar e no agir tanto do professor quanto do aluno. Freire, em sua obra, Pedagogia do Oprimido, define e defende o diálogo como essência da educação libertadora. Para ele,

O diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres (FREIRE, 1987, p.78).

A educação deve pensar e repensar os objetivos a qual tem servido, com o compromisso de ensinar, superando a crise de valores humanos criando uma nova geração de pessoas, de professores, de alunos sempre em consideração a diversidade.

Os saberes da pedagogia carecem, por isso, de um olhar interdisciplinar. Enfim, é a vida e a felicidade humana que estão em questão, e estas possuem muitas dimensões e sentidos. Inclusive, em respeito à autonomia no procedimento do ensino é muito importante para o professor e principalmente para o educando. A dialética entre docente e discente é um termo de extrema relevância na relação ensino e aprendizagem, que se dar na troca de informações e experiências.

Para Freire (1996), o papel do professor é desafiador, capaz de promover a educação como prática de liberdade tem como função combater um naturalismo histórico que desconhece a historicidade do homem como fazedor de sua própria história. O professor é aquele que possui uma prática progressista que tende a desenvolver junto aos alunos uma capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, conhecer, atuar, reconhecer, estimular a saída do homem da obediência servil e desenvolver a capacidade de pensar por si próprio.

O diálogo é uma forma essencial de se estar aprendendo e ensinando, essa construção do conhecimento tanto professor quanto do aluno se desenvolve como base no respeito mútuo em diálogo constante com os saberes: ora da cultura, ora da ciência .

Para o autor, a oportunidade de tecerem uma boa relação - professores e alunos - nos espaços formativos é ímpar. É nessa relação amigável e não morosa que favorece a aprendizagem. E aqui nos referimos à aprendizagem escolar propriamente dita: aprender a ler e escrever; dominar o código escrito para sair da condição de oprimido, libertando-se, pois, do analfabetismo para o enfrentamento da sociedade opressora.

Assim, sendo, Paulo Freire defende o espaço da sala de aula enquanto um espaço formativo, de trocas de informações seguida da sistemática do conhecimento que se transformam em saberes. Nessa relação existe, primordialmente, a intencionalidade do educador em desenvolver uma educação progressista em que os alunos não sejam privados do ensino. Mas, sim, e, sobretudo, que tenham condições de acesso e permanência à educação escolar, para poder desenvolver o senso crítico e sejam, ao final, portadores de conhecimentos. Como consequência da formação dialógica e libertadora, teríamos uma sociedade esclarecida e seus partícipes, ousando/usufruído de novos comportamentos sociais. Menos exclusão, mais educação; menos depósitos de conhecimento, mais construção coletiva e reflexiva destes. Mais humanidade, menos crueldade social.

A compreensão dialética da relação escola e sociedade é construída nos alicerces de uma educação que rompe com o enciclopedismo. Para Freire, o espaço da sala de aula é formativo e não espaço de depósito de conhecimento, como se pode ver:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, á curiosidade, as perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquirido, inquieto em face da tarefa que tenho a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.47).

O professor precisa ter preocupação fundante naquilo que deve ser ensinado e naquilo que o aluno está aprendendo ou se propondo a aprender. Levá-los a construir um conhecimento capaz de torná-lo sujeitos críticos com capacidade de dialogar dentro e fora do espaço da sala de aula, nos diferentes campos de atuação do ser humano.

Além do mais, o compromisso do profissional docente exige que o mesmo obtenha certa clareza de ideias com relação à

função de educar plenamente de forma positiva e de acordo com as necessidades dos educandos e até mesmo do professor. Está buscando mais, aprimorar os métodos e práticas pedagógicos ao fazer o ensino acontecer.

Na relação professor – aluno Freire retrata que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

Segundo o autor o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, pois o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes de métodos de motivação em sala de aula. Com isso, o professor não deve preocupar-se apenas com o conhecimento através da absorção de informação, mas também pelo processo de construção de cidadania do aluno e de sua historicidade.

O diálogo entre professores e alunos torna-se profícuo na mediação dos conhecimentos, pois essa proposta não se baseia em comandos e em repetições mecânicas. Freire defende que ensinar exige rigorosidade metódica, nesse contexto ele ressalta que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1996, p.26).

De acordo com as concepções educativas defendidas por Freire, podemos perceber a importância da educação que promova a criticidade. Nesse sentido, a proposta de educação libertadora de Freire tem como interesses basilares revelar os aspectos sociais da autonomia. A educação precisa ser dialógica, precisa educar para a participação soberana e o diálogo constante, dessa forma, a educação está preparando para o exercício da democracia.

Paulo Freire no seu livro Pedagogia do Oprimido (1987) ressalta que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos 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 a Pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.23).

Nesse contexto, o processo de liberdade deve ser visto e sentido por ambas as partes, sendo que, a prática educativa deve ser uma tomada de posição frente ao mundo no sentido de transformá-lo e estabelecer relações e condições que possibilitem a autonomia e a criticidade do sujeito.

Então é preciso discutir para quem é a educação que Paulo Freire propõe. Pensando ainda: Freire, o grande educador brasileiro, é atual na educação do século XXI? A favor de quem a educação está sendo desenvolvida? Como o sujeito pode intervir no mundo em que vive? Qual a implicação da busca e da posse de novos conhecimentos? Os conteúdos aprendidos na escola servem para intervenção do sujeito no mundo ou, para reproduzir ou mascarar a ideologia dominante?

Ao que entendemos, cabe à educação formar um sujeito crítico, que, enquanto tal, seja capaz de se libertar, se emancipar da condição de minoridade. Nesse processo o sujeito com capacidade de refletir sobre os acontecimentos da realidade da vida cotidiana.

De acordo com Paulo Freire (1987), uma educação que busca promover a autonomia do sujeito deve ser dialógica, para que o próprio sujeito refaça o mundo e se faça pela ação e reflexão. Visto que, desse modo podemos constatar que o diálogo é estratégias metodológicas que os docentes podem fazer uso na relação professor/aluno, buscando relacionar o ensino de conteúdos com as informações já existentes do próprio educando.

Ensinar e aprender são constitutivos de processos que envolvem diretamente professores e alunos, portanto, processos dialéticos e dialógicos. Por isso mesmo, a afirmativa de que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Na Pedagogia da autonomia (1996) ressalta que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na Pedagogia do Oprimido e Educação como prática Liberdade, Freire afirma ser nos círculos de cultura onde acontece de fato à educação popular. Lá existem princípios fundamentais como, diálogo, participação e trabalho em grupo além do respeito mútuo. Os analfabetos aprendiam e ensinavam a interpretar o mundo e a decodificá-lo, a partir da palavra e temas geradores de significância para a sua realidade.

Freire ressalta a necessidade de educadores e educandos se posicionarem criticamente ao vivenciarem a educação para, aos poucos eliminar a forma de pensamento ingênuo, pois o ensino tem um direcionamento possui uma intencionalidade, com o propósito de edificar uma consciência crítica que tenha sentido com a realidade social vivida na desigualdade social do país.

Para tanto, uma metodologia conscientizadora que possibilita aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem. É por isso, que através do diálogo são construídas nas relações de ensino e aprendizagem, ou seja, promovendo a apropriação dos conhecimentos que possibilitam aos sujeitos a criticidade, rompendo a ingenuidade – aquilo que Serve Moscovici denomina de idade da inocência .

Considerações finais

A educação freiriana pensa a prática pedagógica como ato de criação capaz de desenvolver outros atos criadores. E o diálogo como forma de melhorar o ensino se encaixa essencialmente na visão de transformação de nosso país. Para tanto, o ensino baseado na relação dialógica deve evoluir a partir de propostas educativas que compreenda o sujeito enquanto portador de conhecimentos que se ampliam na escola com o ensino sistematizado.

O sujeito aprendente, nesse caso, deve mudar a sua própria situação, deixando de ser passivo para o ser ativo, desenvolvendo a capacidade de criar e recriar. Pois, para Freire, alfabetizar não é apenas copiar palavras, mas expressar e refletir sobre elas.

Dessa forma, a educação dialógica é o alicerce para educar e libertar homens e mulheres analfabetos, capaz de reconhecer sua opressão e lutar para superá-la. Com isso, Freire constitui suas implicações, que o desenvolver do ensino tenha relevância, o centro do aprendizado esteja no aluno e a responsabilidade do mesmo está sempre buscando aprender sempre.

Conclui-se que, nas leituras da obra de Freire a educação como prática da liberdade exige renovação pedagógica e posição política definida, sendo que o ensinar e aprender tem respaldo na forma dialógica. Há atualidade no pensamento de Freire, fundamentalmente porque o foco metodológico que cada docente deve adotar para repassar o conteúdo para que os discentes estejam centrados nas capacidades de refletir e formar opinião. A formação cidadã e de uma sociedade justa exige ética, respeito, envolvimento, criatividade e acima de tudo, o fazer juntos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

MOSCOVICI, Serge. **Crônica dos anos errantes**: narrativa autobiográfica. Tradução de Teresinha Amarante. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

A FOTOGRAFIA EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA: A ARTE COMO UMA POSSIBILIDADE DE INTERDISCIPLINARIDADE.

Thaina Pereira de Assis
Universidade Federal de Minas Gerais
Minas Gerais – Brasil
thapereiraassis@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho traz os resultados de uma prática educacional realizada com 35 educandos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada em um aglomerado na cidade de Sabará/MG, na qual tendo como objeto de estudo a série “Trabalhadores” (1996), realizada pelo fotógrafo Sebastião Salgado na Serra Pelada no estado do Pará, buscou-se compreender o período de redemocratização do Brasil e garantir aos educandos o contato direto com a fotografia enquanto possibilidade de leitura social. No mundo globalizado em que estamos inseridos percebemos diversas vertentes das Artes Visuais. Todavia esta diversidade nem sempre é de fácil acesso ou de interesse dos sujeitos, sendo acessíveis em algumas ocasiões apenas para alguns grupos privilegiados, cabendo à escola, enquanto fomentadora de saberes e culturas, auxiliar neste diálogo entre as Artes Visuais e os sujeitos como caminho para uma melhor compreensão da História da humanidade e da própria história. Como vertente das Artes Visuais a fotografia traz em si uma nova possibilidade de letramento. No escopo desta discussão, elegemos o trabalho de Sebastião Salgado tendo em vista sua criticidade e proximidade com a realidade vivida pelos sujeitos educandos. Na tentativa de fomentar nos educandos a capacidade investigação, leitura e intervenção do contexto vivido, o presente trabalho parte de uma proposta interdisciplinar para construir um diálogo entre a fotografia e a História no qual os educandos são os principais sujeitos do saber.

PALAVRAS CHAVE: História, Arte, Fotografia.

DOS OBJETIVOS

Esta proposta traz como objetivo principal construir uma prática pedagógica interdisciplinar voltada para os educandos do ensino fundamental que possibilitasse a ponte entre as disciplinas de Artes e História através do uso da fotografia. Já entre os objetivos específicos temos: problematizar o processo de redemocratização do Brasil, apresentar a fotografia de Sebastião Salgado como fonte histórica, analisar a série fotográfica “Serra Pelada” levando em conta o contexto histórico e social em que a mesma foi produzida, possibilitar aos educandos fazer seus próprios registros fotográficos.

REFERENCIAS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

No ensino de Arte no Brasil, vários métodos foram adotados com diferentes intenções educacionais, políticas, culturais, sociais e econômicas. Atualmente percebemos rupturas e permanências deste passado, que de certa maneira muito contribuiu para as discussões, pesquisas e práticas dos nossos tempos. Nessa trajetória histórica, o ensino de Arte deixa de pertencer somente à classe dominante ou de estilos e técnicas vindas de fora do nosso país. A Arte alcança as classes mais baixas por legitimar as produções artísticas, técnicas e estilos destes, ou seja, os excluídos ganham voz com sua Arte e em meio à Arte. Parte desse processo pode ser percebido pelo fato do ensino desta disciplina se tornar obrigatório na educação básica, em todas as escolas públicas e privadas, desde 1996 com a lei 9.394:

(...) revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (art. 26, §2o). (PCN, 1996, p. 24)

Desta maneira, o ensino de Artes alcança com maior propriedade os educandos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em Arte:

(...) propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PC N, 1996, p. 15)

Na perspectiva de ANDRADE (2006), “o experimento do fazer artístico, em geral, pode proporcionar aos educandos possibilidades de curiosidade acerca de suas realidades culturais numa constante confrontação com o mundo que os cerca.” Ainda segundo o mesmo, “a possibilidade de aproximação entre a arte e a realidade de nossos alunos pode proporcionar um estímulo de investigação capaz de tornar as expressões artísticas bem mais próximas da observação e percepção desses educandos”. É nesta busca de despertar no educando tais estímulos que o presente trabalho propõe uma abordagem interdisciplinar, como uma “ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento do

indivíduo”. (PINHEIRO, 2002). Para tal intento, desenvolveu-se a proposta aqui apresentada em uma escola pública do Estado de Minas Gerais, onde se buscou a partir da arte fotográfica de Sebastião Salgado, um diálogo com os acontecimentos históricos do Brasil da década de 1980, numa tentativa de maior compreensão acerca da democratização do Brasil.

O uso de imagens no ensino de História vem sendo discutido nos últimos tempos para se estabelecer maior diálogo entre o educando e o conhecimento. A presença de reproduções de obras de Arte nos livros didáticos já realiza o primeiro contato do educando com elas. No que tange a fotografia enquanto uma vertente das Artes Visuais há a característica de retratar momentos a partir das técnicas e do olhar de um fotógrafo e registrar na foto seu modo original de ver tudo que o rodeia.

A fotografia - arte que capta o tempo - fixa as imagens, diz o real e traz inevitavelmente o olhar de seu criador, revelando seus valores, suas idéias, suas identidades, enfim, seus anseios e seus projetos de futuro. Sendo o objeto fotografado fruto de uma produção social orientada pelo olhar do fotógrafo, revela também a memória de um passado, seja ele coletivo ou individual, contribuindo assim com a construção do futuro ao intervir silenciosamente no presente. (CRUZ, 2006, p. 18)

O processo fotográfico iniciou seu desenvolvimento a partir de 1839, com os franceses Joseph Nicéphore Niépce, Louis Jacques Mandé Daguerre e com o inglês William Henry Fox Talbot. Suas pesquisas fizeram com que a fotografia passasse por grandes avanços tecnológicos. No início o uso da imagem fotográfica estava mais presente entre os estudiosos e cientistas, mas tal realidade se alterou com a Revolução Industrial, quando o avanço das pesquisas levou à popularização do uso das máquinas fotográficas (COELHO, 2008, p.23). Diante de tais avanços tecnológicos e científicos, podemos perceber a imersão da imagem fotográfica não só nas pesquisas, mas também como um meio de registro das massas, como um meio de Arte, informação e comunicação. Para Cruz, a fotografia é a “maior forma de expressão”, pois:

Não é apenas o congelamento de uma determinada cena. É, em si mesma, um fragmento de um acontecimento que foi percebido pelo fotógrafo e foi avaliado por ele como digno de ser registrado, atuando, desse modo, como um documento histórico da vida privada e pública dos cidadãos. (CRUZ, 2006, p. 06)

Desta maneira, o fotógrafo transforma o invisível em visível aos olhos dos indivíduos, através de trabalhos singulares congelados por milésimos de segundos, por sua câmera, técnica e preparação teórica. Ele transforma a imagem fotográfica em vários conceitos e paradigmas que foram construídos no decorrer da história, fato este que não seleciona e não exclui, pois está além do mundo “letrado”; a imagem fotográfica está acessível e à disposição do sujeito. Assim, tanto para Salgado quanto para Cruz, a fotografia é um “símbolo”. Sendo conceituada como tal ela não exclui nem discrimina. Através dela o sujeito se comunica, expressa suas emoções e pensamentos fora dos muros acadêmicos. Desta maneira, percebe-se:

(...) o fotógrafo como também um criador de linguagem. Se essa interação não ocorre, para o leitor esse fotógrafo é apenas alguém que dispara, numa ação impensada, o clique

e reproduz literalmente qualquer objeto. E sabe-se que produzir uma foto não é apenas o clicar do botão da máquina fotográfica, mas é o resultado de um processo que envolve produção, direção e materialidade. (CRUZ, 2006, p. 20)

E ainda conforme Burke:

(...) seria imprudente atribuir a esses artistas fotógrafos um ‘olhar inocente’ no sentido de um olhar que fosse totalmente objetivo, livre de expectativas ou preconceitos de qualquer tipo. Tanto literalmente quanto metaforicamente, esses esboços [...] registram ‘um ponto de vista’. (BURKE, 2004, p. 24)

O diálogo entre História e fotografia pode demonstrar que o registro visual de hábitos de vida do ser humano é uma das melhores maneiras de levantar informações sobre seus costumes e condições de vida em uma determinada época, uma vez que o que é visto sensibiliza de forma diferente do que fazem as palavras. A união de imagem e palavra pode possibilitar melhor apreensão do conhecimento, além de colaborar na formação de cidadãos conscientes e ativos nos processos sociais em que estão inseridos. Nesta direção reflexiva, os trabalhos do fotógrafo mineiro Sebastião Salgado, nascido em 1944 na cidade de Aimorés, é de grande valia. Formado em Economia, descobriu a fotografia na França durante a realização de seu doutorado e desde então vem realizando diversos trabalhos que são expostos e comentados pela crítica em diversas regiões do mundo, o que nos pareceu o mais adequado frente aos nossos objetivos. Salgado é conhecido por sua maneira de registrar em imagens a realidade social de várias regiões do mundo, influenciado pela técnica do “momento decisivo” do fotógrafo francês Cartier-Bresson. Segundo Martins, o momento decisivo de Cartier-Bresson pode ser entendido como:

(...) uma expressão de uma visão pessoal, é aquele da liturgia de transposição banal da vida para o monumental da fotografia. Suas fotos concretizam o imaginado, o recorte imaginário que retira da banalidade a imagem de sua arte registra a sua beleza. Nela, a surpresa do único no transcorrer dos muitos e repetitivos atos sem sentido aparente que fazem a cotidianidade, a dimensão oculta da vida de todo dia. Ao escolher o cenário banal de um flagrante, Cartier-Bresson faz da rua o estúdio de sua criação. Em sua fotografia, a inspiração da arte pode estar em qualquer lugar porque não é um congelamento de imagem, e sim uma criação do espírito. (MARTINS, 2008)

A técnica consiste em “fotos diretas”, onde o fotógrafo tenta transmitir a situação vivenciada. Salgado espera que as pessoas que entrem em suas exposições não sejam mais as mesmas ao sair. Desta maneira o artista busca o choque do leitor de sua obra, a informação e a comunicação com a mesma. Para Martins, o momento decisivo de Salgado pode ser entendido como algo “(...) mais teatral do que pictórico. São o cálculo e a certeza, e não o casual, que propõe as bases de criação da fotografia. Mas uma certeza imaginativa e uma certeza documental. É mais uma busca que uma constatação.” (MARTINS, 2008).

Neste sentido, revelar por meio artístico as mazelas humanas é ao mesmo tempo fazer arte e política. Assim, a série “Trabalhadores” na Serra Pelada (Pará), foi realizada num período em que o Brasil passava pelo processo de democratização e as pessoas se aglomeravam na serra para garimpar o ouro. O ouro retirado da serra estava sob supervisão do governo, ou seja, as pessoas que ali trabalhavam em péssimas condições pouco tinham retorno de seu trabalho. O registro feito por Salgado na Serra Pelada é um importante instrumento de pesquisa. É assim o modo como ele gosta de tratar sua Arte: como documentos em nome de um compromisso com a atualidade. Seu trabalho possibilita nos aproximarmos da realidade social brasileira da década de 1980 e refletirmos sobre os motivos que levaram pessoas a se submeterem a condições de trabalho tão desumanas.

Tratou-se do retrato de um Brasil que, durante um longo período de ditadura, enfrentava em seu processo de democratização, altos índices de inflação, uma grande dívida externa, má distribuição de renda e alto índice de desemprego. O mesmo nos leva a refletir e analisar a atualidade e o passado, suas permanências e rupturas.

A técnica utilizada em “Trabalhadores” onde muitas vezes não se registra rostos, mas apenas as costas com pesos formando uma espécie de pirâmide humana, nos desperta para um país sem rosto, sem identidade, com grandes desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. As fotografias registradas algumas vezes de baixo para cima nos remetem àqueles que estão nas camadas mais baixas da sociedade, mas que mantêm a riqueza dos detentores do poder; assim podemos dizer que é uma obra com contexto político, uma crítica ao sistema.

O autor da foto deseja que aquele que a observa concentre-se na situação em si, e não em um ou mais elementos da mesma, o que interessa é o contexto, o impacto do momento retratado. (...) a ausência de cor enfatiza o drama da situação retratada, a dor e o desespero. É como se o mundo perdesse a cor, a vida, a alegria, já que Salgado utiliza sua fotografia como ferramenta de denúncia da pobreza, violência, guerra e fome em regiões miseráveis do mundo. (MURITIBS, 2013)

Na percepção de SOUZA (2001, p. 11), “a cor, o detalhe, o ângulo da câmera, um elemento da paisagem, luz e sombra, etc. (...) não só trabalham a textualidade da imagem, como instauram a produção de outros textos, todos não-verbais.” Diante das perspectivas apresentadas acima, a fotografia da Serra Pelada foi utilizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de Minas Gerais, durante a disciplina de História com o conteúdo ‘Democratização do Brasil’. Nesta turma havia em média 35 educandos, que em geral não possuem acesso ao estilo de Arte fotográfica trabalhada neste projeto. Para o desenvolvimento da presente prática realizamos pesquisa bibliográfica, objetivando-se compreender melhor o conceito de interdisciplinaridade e sua relação com a História enquanto disciplina escolar, assim como o trabalho e a vida de Sebastião Salgado. Em seguida passamos para a análise iconográfica. Estes passos foram fundamentais no suporte às aulas expositivas e práticas, tanto quanto na realização do trabalho de campo.

CONCLUSÕES E RESULTADOS

Atualmente sabemos das dificuldades de se trabalhar na área da educação, por diferentes motivos: a violência, a desvalorização e a falta de materialidade talvez sejam os principais a levarem muitos profissionais a desistirem da profissão ou trabalharem desmotivados. Superar tais dificuldades se torna um desafio diário ao educador que, mesmo diante dos obstáculos, acredita em seu papel e função não somente com a escola, mas com a sociedade, pois trabalha e tenta estimular os educandos a serem cidadãos críticos, assim como prevê o conceito da palavra, aplicando no meio em que vivem.

Ao trazer o educando para a produção da Arte fotográfica, questionamos se a democracia alcançou os sonhos dos brasileiros, se houve melhorias nas condições sociais, econômicas, culturais e políticas. Ao se depararem com esse questionamento, mesmo não demonstrando domínio total sobre os princípios que envolvem a democracia, os educandos identificaram grandes barreiras e lacunas para se chegar a tais melhorias. A Arte em muitas ocasiões alcança o sujeito de maneira que a escrita não consegue fazer. Trazer a fotografia para dialogar com a História nos permite deixar de sermos docentes presos somente a quadro e giz para ir além, tocar e chocar através da percepção, através da desconstrução do cotidiano, para a formação de outro olhar. Pouco conhecida pelos que estão à margem da sociedade, a fotografia traz aos educandos novas possibilidades para sua formação e valorização enquanto cidadão. O contato com o meio artístico torna possível um futuro melhor.

Observamos que a proposta teve uma ótima aceitação entre os participantes ativos do processo (educandos) e a comunidade escolar, que muito contribuiu para que ele fosse concluído. Foi positiva a participação de pais e moradores apesar do pouco comparecimento à feira de cultura. Isso devido aos motivos já citados anteriormente, quais sejam, falta de interesse, falta de inserção em atividades culturais, bem como o desconhecimento dos benefícios que tais eventos proporcionam na formação cidadã. O uso de práticas simples com meus educandos ajudou na valorização de suas potencialidades e os fez ultrapassar barreiras físicas e simbólicas, oportunizando a construção de novos saberes e de novas formas de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Fabrício. **Arte - Educação: Emoção e Racionalidade**. São Paulo:Annablume, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Nacionais Artes. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**: Brasília (DF), 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**: Brasília (DF).Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

COELHO, Luis Moraes. Especialização em artes visuais. Vol.2 In: **Fotografia e tecnologias contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CRUZ. Valdir. **Caminho das Águas**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARTINS, José de Souza. Sebastião Salgado: A epifania dos pobres. In:**8 vezes fotografia**. Mammi, Lorenzo & Schwarcz, Lilia (Org.). São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

MURITIBS, Maiara. **Minicurrículo Sebastião Salgado**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=67:sebas> Acessado em 2013.

PINHEIRO, Thais Cristine. **Interdisciplinaridade nos PCN/em CNM&T: Bases epistemológicas e perspectivas metodológicas de alguns conceitos de interdisciplinaridade**. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL160.pdf>. Acessado em 2013.

SALGADO, Sebastião. **Trabalhadores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, Tânia C. Clemente. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/viewFile/240/128> Acessado em 2015.

EMPREGANDO DADOS DA REALIDADE ALIENANTE EM PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO REFLEXIVA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS DE PRÁXIS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Tatiana Bukowitz

Docente Colégio Pedro II – RJ;
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail para contato: tatikawaii@hotmail.com

Resumo:

Crianças e jovens são constantemente submetidos aos apelos da propaganda, impulsionando-os ao consumismo, a uma precoce inserção no universo de mercantilização da vida e dos valores sociais. As renovações propugnadas pelo modo de produção capitalista, somadas à faixa etária reduzida e a seu estágio de formação da personalidade levam-nas a serem rapidamente socializadas pelos princípios desta estrutura socioeconômica, fazendo-as incorporar comportamentos que as tornam ágeis engrenagens do consumo e da produção do capital. Sendo estes dados da realidade, detectamos a formação de estruturas subjetivas marcadas pela subalternidade, porque são nitidamente orientadas a aderirem aos padrões definidos pela cultura de massa. Paulatinamente, tais pessoas deixam de atuar como sujeitos autônomos de suas próprias vidas, tendo seus desejos, propósitos, valores e atitudes vinculadas a um modelo de mercado que incessantemente precisa ser retroalimentado.

Este trabalho tem como objetivo compartilhar estratégias didático-pedagógicas criadas para discentes do 8º ano do segundo segmento do ensino fundamental, dentro do programa de aulas da disciplina Ciências Sociais que compõe o quadro curricular regular do Colégio Pedro II (RJ). Serão apresentadas propostas empregadas no processo de construção do conhecimento sociológico para tratar de temas frequentemente considerados teóricos, abstratos e intangíveis a estudantes da Escola Básica tais como: alienação, ideologia capitalista, propaganda e consumismo, entendendo-os como elementos integrantes do modo de produção capitalista no qual estamos inseridos.

A abordagem metodológica segue orientações freireanas, criando, no espaço da sala de aula, uma atmosfera onde o franco diálogo entre docente e discentes é o cerne do processo cognitivo. O resultado é a construção do conhecimento marcada por vivências e dinâmicas coletivas, fazendo com que conceitos teóricos ganhem significados marcantes e emancipatórios, pois são experimentados afetiva e materialmente através da práxis pedagógica utilizada, transpondo-nos a renovadas e transgressoras formas de inserção na realidade socioeconômica e cultural capitalista por meio da alfabetização política.

Palavras-chave: alienação; emancipação reflexiva; prática pedagógica escolar.

Empregando dados da realidade alienante em processos de emancipação reflexiva:

sugestões metodológicas de práxis pedagógicas para construção coletiva do conhecimento

1. Introdução:

O objetivo principal deste trabalho é compartilhar, com a comunidade docente, um conjunto de experiências pedagógicas que vêm constituindo valiosas práticas de construção coletiva do conhecimento junto a estudantes do 8º ano da Escola Básica. Estas propostas vêm sendo criadas (e anualmente renovadas) desde 2009, quando ingressei como docente do Colégio Pedro II (RJ), no Departamento de Sociologia, assumindo a tarefa de trabalhar com turmas de 6º, 7º e 8º anos do segundo segmento do ensino fundamental. Diante da ausência de materiais didáticos desta disciplina adequados para tal faixa etária, tomei a decisão de empregar meu tempo de preparo de aulas para estas séries em atividades e métodos fundamentados na pedagogia freireanas. Para tanto, elaborei um projeto de Dedicção Exclusiva, submetido à análise e posteriormente aprovado pela direção de ensino da instituição escolar em que leciono. Assim sendo, apresento elementos deste projeto enquanto docente que atua na elaboração de propostas que visam criar oportunidades de sensibilização e franco diálogo com as turmas de estudantes com as quais trabalho, criando entre nós uma disposição singular de troca de informações bastante intensa, a qual permite que estes adolescentes possam interagir entre si de modo original, mais cooperativo e dinâmico, trazendo à tona suas descobertas sobre si mesmos. Neste percurso, eu mesma, enquanto docente, frequentemente sou surpreendida por novas informações, conhecimentos e perspectivas que efetivamente desconhecia, o que comprova a atualidade e eficácia elevada do chamado método/pedagogia Paulo Freire. Na oportunidade de participação do III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, no qual nos debruçaremos sobre o tema O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: diálogos com a educação no século XXI, trago como contribuição para discussão a abordagem que desenvolvo, em rica parceria com os estudantes, para estudarmos o modo de produção capitalista e algumas de suas temáticas adjacentes, tais como alienação, ideologia capitalista, propaganda, cultura de massa, indústria cultural, lucro e consumismo – entendendo que são componentes que merecem estudo e compreensão de todos, na infância, bem como na juventude e maturidade.

Deste modo, a seguir, serão apresentadas, resumidamente, algumas das estratégias de sensibilização e problematização criadas (e aprimoradas) para abordar tais temas, buscando que estes materiais didáticos e atividades mobilizadoras façam sentido para o conjunto de educandos, aproximando-os das problemáticas que nos envolvem como conjunto de sujeitos inseridos no modo de produção capitalista.

Vale mencionar que o trabalho pedagógico aqui apresentado vincula minha experiência como docente de ciências sociais para alunos do ensino fundamental II, com as reflexões teóricas que venho realizando, desde 2010, através dos estudos no curso de doutorado junto à Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH -UERJ). Esta dupla condição de docente e discente habilitou-me a tecer, na instância escolar, um trabalho pedagógico de contínua reflexão acadêmica e educacional, voltada para metodologias de ensino que viabilizassem o pensamento crítico em

estudantes de 13 a 14 anos de idade em média. A proposta, portanto, é a de associar um relato de experiência com a reflexão acadêmica, catalisando discussões nos dois âmbitos: teoria e prática.

2. Há pertinência no ensino de ciências sociais para jovens do segundo segmento do ensino fundamental?

Desde a implementação da Lei 11.624/2008 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de sociologia nos três anos do ensino médio do Brasil, muito tem se discutido sobre a necessidade e adequação das temáticas desta área para alunos jovens, ainda em fase escolar. Muitos consideram que o aparato teórico da sociologia, bem como seus conceitos são demasiado abstratos para esta faixa etária (do ensino médio). Contudo, a proposta que apresento não só defende a possibilidade desta matéria ser trazida para o ambiente escolar, mas, além disso, aposta em uma implementação cada vez mais ampliada destes conteúdos, tal como vem sendo realizado no ensino de ciências sociais para os anos finais do ensino fundamental II no Colégio Pedro II e em algumas outras poucas instituições de ensino do país.

Para fundamentar teoricamente esta experiência pedagógica, trago como pilares de nosso referencial teórico as perspectivas de Antônio Gramsci, Paulo Freire, Dermeval Saviani e do próprio Karl Marx.

Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci pergunta-se: “Quando é possível dizer que existem condições para que possa surgir e desenvolver-se uma vontade coletiva nacional popular?” Considerando esta questão, vale esmiuçar: “vontade popular” há de ser algo original, autônomo, algo que advenha do popular, e que, portanto não surja de outra parte, nem de outro grupo de interesses distinto do popular? Onde se localiza “o popular”? Como fazer emergir a vontade popular? Como dissociar o que é vontade e interesse autêntico do interesse de consumo trazido pelo mercado capitalista? Como distinguir os princípios que podem reger nossa vida para o bem-estar dos princípios que nos movem ao consumo? São princípios distintos ou congruentes? Explicitar esta tensão é uma das tarefas a ser enfrentada para abordar as temáticas que circunscrevem o modo de produção capitalista e a inserção juvenil neste ambiente societal. Neste sentido, o pensamento de Gramsci apresenta-se com fertilidade, pois, em sua obra, explicita que a composição de forças sociais é permeada por interesses antagônicos, evidenciando que a disputa por hegemonia faz da sociedade um ambiente árduo, em que há guerra de posição, há embates ideológicos reforçados ou minados por relações econômicas muitas vezes cristalizadas no aparato de Estado. Apresentar aos estudantes esta visão mais ampliada e crítica é um dos objetivos a serem atingidos. De igual importância é a tarefa de colaborar para que cheguemos a uma compreensão mais clara de como cada um de nós faz parte das engrenagens capitalistas e mercantis, para em seguida, em conjunto, darmos um novo passo: buscarmos modos de desvinculação e/ou de construção de posturas mais críticas e autônomas sobre nossas inserções nesta estrutura socioeconômica política e cultural.

Os relatos apresentados na seção 3.4 deste estudo demonstram que objetivos significativos podem ser alcançados com qualidade quando se emprega metodologia pedagógica que tenha como finalidade a construção coletiva do conhecimento, tal qual a que nos é inspirada por Paulo Freire.

Paulo Freire é a base pedagógica da metodologia desenvolvida, e por meio dela, busca-se, tanto quanto possível, radicalizar

a construção de uma prática educativa libertadora de modelos de comportamento e valores sociais considerados necessários, naturais e/ou comuns na sociedade contemporânea. Reconhece-se que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, 79). Deste modo ousa-se em estratégias desestruturadoras do cotidiano, abrindo-se espaço para a problematização, diálogo, participação ativa dos integrantes na solução de problemas sociais concretos, colocando-os na necessidade de comunicar e trocar seus saberes e experiências. O inédito viável torna-se a mola mestra para conduzir o processo de construção coletiva do conhecimento, o qual deixará de ocorrer a partir de leitura teórica dos textos clássicos que versam sobre os temas apresentados, o que infelizmente ainda constitui prática comum entre docentes, especialmente quando possuem livros didáticos à sua disposição. Há, portanto, uma proposta original de construção do conhecimento que conta, necessariamente com o engajamento político e pedagógico docente, da instituição escolar que acolhe a proposta metodológica e, fundamentalmente, dos estudantes, que pouco a pouco vão participando e elaborando suas próprias avaliações sobre a realidade social capitalista em que estão inseridos. Para tanto, coerentemente com a pedagogia de Freire emprega-se tanto quanto possível:

- a mobilização interna e o despertar da curiosidade;
- ativar a motivação cognitiva, viabilizando a busca autônoma de ampliação dos campos de saber;
- possibilitar uma releitura de si e da realidade social vivenciada através da alfabetização política coletiva, entendendo esta como tarefa fundamental para seu protagonismo social e intelectual.

Se por um lado deixa-se de lado o tratamento inicial dos temas por abordagem conceitual, esquemas abstratos e mapeamentos teóricos clássicos da sociologia, frequentes no ensino básico e no ensino superior, por outro, as vivências originais propostas de modo algum desvalorizam o estudo teórico aprofundado. Todavia, trata-se de apresentar caminhos alternativos para uma apropriação cognitiva, entendendo que uma metodologia pedagógica diferenciada, como a de Paulo Freire, é SIM capaz de ressignificar tanto o sujeito cognoscente (docentes e discentes) bem como o objeto de estudo.

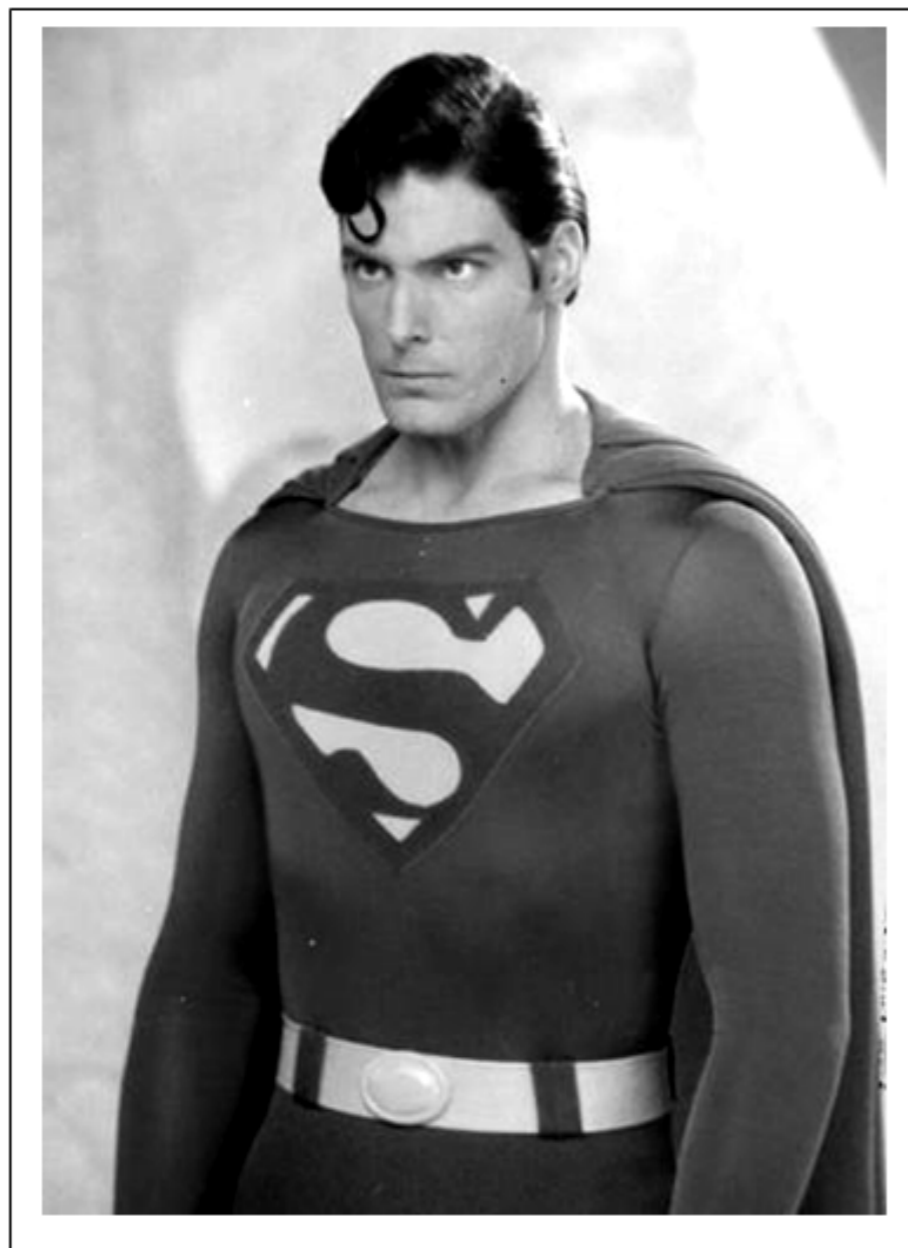
Conseqüentemente, temas considerados de difícil abordagem – especialmente para alunos da escola básica – transformam-se em temas dotados de profundo sentido interno e mesmo intrínseco aos sujeitos cognoscentes. Por meio da mobilização interna individual e coletiva, parte-se para o enfrentamento do estudo teórico encorpado e para a pesquisa cientificamente sistematizada, mantendo-se, tanto quanto possível, a análise dialética que aproxime teoria e prática social.

Como exemplo, apresentarei uma das estratégias didáticas especialmente elaboradas para abordarmos o modo de produção capitalista, o consumo de massa, a indústria cultural, alguns dos processos de alienação, de geração de lucro e de padronização de comportamentos alicerçados na propaganda e na ideologia capitalista. Tais atividades são apenas parte de todo um programa que nesta oportunidade não pode ser descrito em sua completude, contudo considero que a apresentação de parte destas atividades pode ser empregada como apoio e inspiração a colegas que desejem também trabalhar tal temática.

3. Apresentando estratégias de sensibilização e de processo reflexivo

A partir deste momento, convido os leitores a participarem das atividades e a questionarem-se a partir das propostas que seguem, tal como tem sido realizadas no coletivo docente-discente.

3.1. **Atividade A:** → Com a maior riqueza de detalhes possível, apresente, nas linhas abaixo, o elemento apresentado na imagem ao lado. Exponha, por escrito, tudo que você puder explicar, tudo o que souber sobre o que está presente na imagem, apresente o máximo de dados descritíveis.



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____



5. _____

6. _____

7. _____

Após a lista individual ser redigida por cada estudante, ela é compartilhada em uma grande roda de diálogo, em que por meio de coordenação docente, os discentes vão percebendo elementos comuns entre algumas das listas e também vão agregando dados novos ou que não foram lembrados no momento da redação individual, mas que foram trazidos por outros colegas, e que portanto podem complementar as listas individuais que rapidamente tornam-se resultado de agregação de dados de toda a turma. Esta atividade costuma tomar um tempo de aula de cerca de 45 minutos.

3.2. Atividade B → Se somos brasileiros, por que sabemos tanto sobre o Superman? Na aula seguinte à listagem de dados sobre o Superman, trago aos estudantes, como problematização, a questão acima, a ser respondida, inicialmente, por escrito e de modo individual, mas num segundo momento sendo as respostas e a própria questão amplamente discutida pelo coletivo de sujeitos cognoscentes.

	<p>Se somos brasileiros, por que sabemos tanto sobre o Superman?</p>	
<p>⇒★ Esboce uma resposta para esta pergunta ★⇐</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

3.3. Atividade C → Análise comparativa de textos e imagens:

Ele usa um macacão azul colado ao corpo, com uma sunga vermelha por cima, uma capa da mesma cor e botas igualmente escarlate quase fashion. Seu cabelo é estrategicamente estruturado com muito gel e apresenta um curioso acabamento na testa: uma onda pega-rapaz à moda antiga.

O figurino do Super-Homem que já durou 68 anos, voltou ao cinema em 2006 e fez suspirar as moçoilas... Até as mais modernas!

Afinal, quem dispensa um salvador tão educado, galante, musculoso, alto, forte, altruísta e lindo!??

Fonte: Contigo, 13/7/2006, p. 82, com adaptações.



Boneco Super Homem, made in Eua. R\$ 200,00
25 cm de altura. 26 sons diferentes sendo: 15 frases (inglês) e 11 sons de movimento. “Visão além do alcance” (acende luz vermelha nos olhos). Incluídas 03 pilhas AAA. Comprado nos EUA, novo e original, na caixa, presente perfeito para seu filho. Imperdível para colecionadores. PRONTA ENTREGA GRÁTIS para todo Brasil. (Site de origem: Mercado Livre.)

Faleceu em outubro de 2004, aos 52 anos, Christopher Reeve, ator que se celebrizou pelo seu papel como Superman nos primeiros filmes dedicados a um dos heróis favoritos dos americanos. Reeve, tinha sido afastado da sua profissão de ator nos últimos 9 anos de sua vida, quando um acidente num concurso de equitação lhe paralisou os membros, obrigando-o a deslocar-se numa cadeira de rodas.

O ator começou a carreira em 1974 numa serie televisiva e foi escolhido em 1978 para dar vida a Clark Kent, um jornalista cuja identidade secreta era a e Super Homem. Inicialmente, Reeve era desconhecido, mas rapidamente se tornou numa das figuras mais populares de Hollywood.

Fonte: http://hollywood.weblog.com.pt/arquivo/2004/10/christopher_ree.html



Bolo de aniversário do Super-homem!

Confeitaria em Portugal comercializa bolos de aniversário de seu super-herói favorito a partir de . 15 €/Kg (quinze Euros por quilo).

Encomendas pelo site:
http://bolosdalfaiate.blogspot.com/2008_06_01_archive.html

Ao apresentar esta coletânea de imagens e textos aos estudantes, solicito que, alternadamente, leiam (ou descrevam) cada um dos dados, tecendo comentários sobre os mesmos. Ao perceberem uma variada gama de produtos relacionados ao Superman, ao mesmo tempo em que se surpreendem, também demonstram ter familiaridade com os dados, pois que fazem parte de muitas de suas histórias de vida ou mesmo de seus cotidianos enquanto jovens, como integrantes do grupo familiar com parentes mais novos (e/ou velhos), ou por conhecerem atualizações deste personagem que figura seriados de tv até os dias de hoje. Ao apresentar este quadro e abrir espaço para que se mencionem outros produtos relacionados ao Superman, em contexto de indústria cultural no Brasil, é comum surgirem comentários dos jovens sobre a música do grupo LevaNóiz, cujo título é “Superman a liga da justiça”. Não raro, grupos de estudantes imediatamente se levantam e começam a dançar cadenciadamente a coreografia da música, de ritmo marcado como as danças de carnaval da Bahia. Ao fazerem isso, se apercebem de como foram fisgados pela diversão da dança e da melodia que, embora faça uma paródia engraçada, divulga o personagem mais uma vez, movimentando a ciranda de vendas de produtos juvenis ligados à indústria cultural. Há um misto de assombro, estranhamento, desconforto e alívio. Grandes questões costumam ser colocadas pelos estudantes, pois se veem cercados de produtos por todos os lados e não sabem mais, por um instante, de que modo são constituídos seus desejos e padrões de comportamento.

3.4. Atividade D → Aprofundando nosso aprendizado sobre juventude e consumo.

Para concluir esta etapa de produção de conhecimento, elaborei a tarefa, a ser realizada em grupos, formados por eles mesmos, em que o desafio era sistematizar informações até então discutidas, a serem apresentadas na forma de um trabalho, tal qual apresentado abaixo:

★ Trabalho da 1ª Unidade de Estudo ★ Aprofundando o aprendizado sobre juventude e consumo:

1) Usem a folha A3, em anexo, para elaborar um quadro comparativo de imagens e suas respectivas legendas.

Construam nessa folha A3 um quadro bem organizado, conforme o modelo abaixo, contendo LEGENDAS para cada uma das imagens que vocês escolherem.

Colem e escrevam nos espaços A e B o que se pede, conforme as instruções e o esquema a seguir:

Espaço A: cinco imagens de produtos voltados para o público jovem atual ↗	Espaço B: cinco imagens que caracterizem elementos essenciais para uma juventude saudável ↗
--	--

★Colem no espaço A **cinco imagens** de produtos, presentes em propagandas, voltados especificamente para o público jovem, disponíveis para a compra no atual mercado capitalista. **Para cada uma das imagens**, escrevam uma legenda explicando: que é, para que serve, quanto custa e o que o uso desse produto faz com que os jovens sintam ao usá-los/consumi-los.

★No quadro B colem **cinco imagens** de elementos essenciais para o bem-estar, formação social, comportamental e educacional saudável de jovens. **Para cada uma das imagens**, escreva uma legenda explicando: que é, qual sua finalidade e como podem colaborar para uma juventude saudável.

2) Levando em conta as informações que vocês organizaram no quadro do item 1 e lembrando das dinâmicas e discussões realizadas coletivamente em sala, respondam:

a) É possível perceber contraste ou convergência entre os elementos presentes nos quadros A e B?

b) Explique clara e detalhadamente as relações de convergência e divergência que podem existir entre:

- objetos de consumo/desejo juvenis disponíveis no mercado capitalista;
- elementos necessários para que a juventude possa ter relações sociais saudáveis;

3) Costumamos ouvir a frase “Você é o que você tem”.

- Que valores sociais preponderam na sociedade capitalista?
- Essa afirmação pode ser considerada verdadeira no contexto da sociedade capitalista? Expliquem.
- As posses de um indivíduo podem caracterizar seu caráter, sua personalidade, seus valores éticos?
- Qual a posição de seu grupo sobre a afirmação acima?

•Orientação importante • Respondam todas as questões acima nas linhas abaixo, formando um breve texto reflexivo; além disso, criem um título criativo e instigante para este texto.

Resultados interessantíssimos emergiram desta proposta de trabalho. Presencialmente poderei expor alguns dos trabalhos de colagens e legendas elaborados pelas equipes de estudantes. Por hora, exporei apenas alguns trechos de respostas dadas ao item 3, as quais se destacaram pelo modo como as informações foram sistematizadas, com clareza e entendimento de que estamos fazendo parte de um processo social desagregador, mantenedor da submissão e do sofrimento causado pela exclusão e exploração humanas em diferentes aspectos. Contudo, os próprios autores, além de reconhecerem estes aspectos de barbarismo no modo de produção capitalista em que estamos inseridos, também conseguem despontar alternativas, ou, ao menos, o anseio por uma composição social diferente desta em que agora enfrentamos. Apresento abaixo trechos elaborados por alguns dos grupos:

a. “Uma nova fase da escravidão

Na sociedade em que vivemos o modo de produção é o capitalismo e ele é a forma como as pessoas se organizam para estabelecer uma produção para sua vida material. No contexto desta sociedade, é possível perceber que as pessoas, por terem uma boa condição financeira, acabam adquirindo um status elevado, mais privilégios e são bem vistos na sociedade, enquanto as pessoas de menor condição financeira e renda baixa possuem um status inferior e pouquíssimos privilégios.

Os bens de uma pessoa não conseguem caracterizar o seu caráter e muitas vezes até escondem sua personalidade. Nós, componentes do grupo, achamos que a sociedade não deveria funcionar desta maneira, estabelecendo a desigualdade, mas no capitalismo o que manda é o poder monetário.”

b. “Um péssimo modo de produção

No modo de produção capitalista preponderam os valores sociais como poder, individualismo e consumismo. O poder de um cargo importante em um emprego é muito valorizado. O individualismo é um dos valores sociais que mais aparecem neste modo de produção pois as pessoas não pensam em ajudar ao próximo, só pensam em si, e estão cada vez mais ligadas ao consumismo.

A afirmação ‘você é o que você tem’ pode ser considerada verdadeira no contexto capitalista pois as pessoas se preocupam cada vez mais com os bens materiais e pensam que esses bens lhes darão status na sociedade. Entretanto, as posses de um indivíduo não caracterizam seu caráter, o caráter é definido por sua formação social, na escola e principalmente em sua família.

Nós pudemos perceber que este modo de produção é extremamente cruel, em que poucos pensam no bem-estar da sociedade e muitos só pensam em seu próprio bem, onde cada um quer se tornar melhor que o outro a qualquer custo, chegando a extremos como fraudar, corromper. Um modo de produção no qual a pobreza anda de mãos dadas com a riqueza, onde há desigualdade social gritante que só gera problemas, fome, violência... O modo de produção capitalista é um modo de produção no qual o próximo não tem importância nenhuma.”

c. “ ‘Você é o que você tem’ é o cace...

Bom, nós começamos nossa redação afirmando não, nós não aceitamos esta pouca vergonha que é a sociedade capitalista. Hoje em dia a sociedade capitalista nos dá o status de rico ou pobre, porém não podemos nos deixar levar pela frase ‘você é o que você tem’ pois o modo de produção capitalista, ajudado pela propaganda, influencia aqueles que são pobres a comprarem, por mais que não possam ou não precisem do produto. Portanto, é sempre bom lembrar que aquilo que o consumidor possui não caracteriza seu caráter. Por exemplo, existem muitos pobres que possuem coisas valiosas como a honestidade e também existem ricos que são ambiciosos e interesseiros. Na nossa opinião, as pessoas ricas e ambiciosas não nascem assim, elas são influenciadas pela sociedade capitalista, assim como os pobres.”

d. “Influência Capitalista

A sociedade de hoje em dia é muito influenciada por propagandas, sejam elas apresentadas através de televisão, nos outdoors, rádio, jornais, revistas e quaisquer outras mídias. Pessoas compram aparelhos supérfluos para a sua ‘sobrevivência’ apenas para criar uma impressão de ser superior e ter nível elevado. Mas não somos o que nós temos, às vezes somos influenciados a comprar coisas que nem sabemos para que servem apenas porque todos têm, por estar na moda ou algo do tipo.

Simplesmente achamos que cada um deveria ter sua própria personalidade, não ir pela cabeça dos outros, para então passarmos a nos importarmos com problemas maiores que temos.”

e. “Caráter não se compra, se tem.

Nós achamos que a grande maioria da população, nos dias de hoje, se importa mais com o valor aquisitivo que a pessoa possui do que com o seu caráter. No modo de produção capitalista, é imposta a competitividade, fazendo com que haja desigualdade de oportunidades e que as pessoas com poder aquisitivo elevado tenham vantagem sobre o proletariado.

O caráter, a personalidade e os valores éticos são construídos a partir de uma boa educação, e não da quantidade de dinheiro que a pessoa possui. (...) Achamos muito mais necessário em um indivíduo a humildade, o bom caráter, a personalidade, a ‘cabeça forte’, o estudo e a boa educação (...).

Acreditamos também que pessoas com valor aquisitivo elevado não se tornam melhores que aquelas que não tiveram oportunidade, até porque no modo de produção capitalista não existe igualdade e muitas vezes uma pessoa com mais capacidade e com mais caráter não assume alguns cargos ou até mesmo não é aceita em grupos sociais por falta de status. Talvez um dia a gente aprenda a dar mais valor ao que nos traz paz e menos valor ao que nos traz renda.”

f. “Você não é o que você tem

Os valores sociais que preponderam na sociedade capitalista são os financeiros, pois a sociedade visa apenas o lucro, o valor financeiro. A afirmação ‘você é o que você tem’ jamais pode ser considerada verdadeira, muito pelo contrário, esta

afirmação é absolutamente FALSA, pois jamais podemos definir uma pessoa pelo o que tem, pois se fizermos isso estamos criando um preconceito, fazendo um estereótipo, ou seja, criando um rótulo da pessoa sem ao menos antes a conhecer. Esta atitude é errada, pois as posses de um indivíduo não podem caracterizar seu caráter, sua personalidade e seus valores éticos.”

g. “Pensar enlouquece. Pense nisso.

Os valores sociais que preponderam na sociedade capitalista são: ganância, competitividade, obtenção de benefícios individuais, desigualdade, falta de oportunidade, hipocrisia. Mesmo com esses valores sociais negativos a sociedade concorda que o modo de produção capitalista é benéfico, e isto ocorre devido à Ideologia Capitalista, que impede que vejamos com clareza problemas presentes nesse modo de produção.

As posses de um indivíduo não devem ser usadas para caracterizar sua personalidade e caráter, porém, na sociedade capitalista este valor não é bem aceito pois as pessoas consideram os bens materiais mais valiosos que os valores éticos de um indivíduo. Nós achamos que a afirmação acima visa valorizar, de modo ganancioso, os bens materiais de um indivíduo.”

h. “Capitalismo: vivendo em maus lençóis

No mundo em que vivemos hoje, o individualismo já é considerado normal entre nós. Discutir que a concorrência, a competitividade e a manutenção da desigualdade são coisas que deveriam ser abominadas é difícil, pois muitas pessoas estão alienadas devido a esta forma de sociedade.”

4. Conclusões preliminares:

O despontar crítico destes alunos é caminho de libertação e conscientização para eles próprios e para mim, docente. São pérolas, e pérolas são elementos belos, polidos, criados a partir do grão de areia que incomodou a ostra. De inúmeros incômodos, de grãos de areia que incomodam e arranham as peles sensíveis advieram estas pérolas, elas são resultado de emancipação reflexiva dos discentes, estes que me animam a abrir o peito e encarar com AMOR a prática docente que pode SIM ser humanizadora, estruturadora de laços éticos, de projetos de transformação, de formação crítica. Estes discentes muitas vezes são a areia que me arranha a pele, fazendo voltar-me para mim, reler o que já estudei, buscar o que ainda não conheço, esmerar-me em novas propostas de trabalho coletivo. Nossos espaços de aprendizado não são “aulas”, são sessões, são os círculos de cultura, em que podemos nos expressar e construir algo novo. De cada sessão saímos outros, há uma constante metamorfose emotiva-cognitiva. Isso cansa a todos, contudo traz sentido a nossas existências como pessoas agregadas e rompe com a estrutura de subalternidade, pois o crescimento e maturidade só podem ocorrer de modo coletivo e integrado.

Esta é a maravilhosa surpresa de ver-me nos braços de meus mestres novamente, pois estes discentes são como aqueles meus antigos mestres e mestras, que na tenra infância mostravam-me, com seus trabalhos comprometidos, embebidos de emoção, com amor, o caminho para a construção de uma estrada pedagógica que nunca mais teria fim. Somos todos um nesta vereda. Adiante(!) em nossa empreitada de criar um novo universo avesso à violência, e que sejamos inclusive mais avessos à violência contra nós mesmos, que assumamos nossos eus dotados da integração emoção-cognição para que entremos efetivamente nas conversas criativas, propositivas e amorosas com nosso pares – só assim podemos agir contra o barbarismo, em direção à uma

emancipação autêntica que possa concretizar-se individual e coletivamente. Neste sentido, considero precisa a avaliação de Adorno:

(...) a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, é que, portanto, a única concretização efetiva na emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".
(1995, p.182-183.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. & TEIXEIRA, Andreia de Paula. (Orgs.) **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREINET, Célestin. **A Educação pelo Trabalho**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NEVES, Lúcia Wanderley & PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado para o Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire**. In. Revista de Educação AEC, n. 143, abril-junho de 2007, pp. 66-78. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/Celso_Vasconcellos_Artigo.pdf> acessado em 05 de abril de 2012.

OS MÉTODOS DIDÁTICOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA NA PEDAGOGIA FREIREANA

Valdemira Pereira Canêjo
UFPE PE/Brasil
valdemyra@outlook.com

Mirian Iva da Silva
UFPE PE/Brasil
mirian_silvaceel@yahoo.com

Gleyvison César Félix Paixão
UFPE PE/Brasil
gcesar2007@hotmail.com

Hugo Sérgio Sousa Vieira
UFPE PE/Brasil
hugossvieira@gmail.com

RESUMO

A educação tem como base preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão para com a sociedade. Sendo assim, o educador, não pode ser subestimado a um trabalho criteriosamente planejado, pronto e acabado. Mas deve agir no papel de um mediador possibilitando o acesso do aluno aos diferentes tipos de saber. No caso, explorando as diferentes habilidades intelectuais, atitudes e valores morais de cada aluno e da sociedade como um todo. Neste sentido, a educação contempla numa formação intelectual e moral dos indivíduos, sobretudo, despertando novos rumos de conhecimentos para exercer na sociedade pensamentos críticos e formulando seus próprios juízos de valor no presente e no futuro. Neste caso, algumas mudanças foram feitas na educação, cujo objetivo seria atingir a realização do ser humano crítico perante a sociedade e exercer sua cidadania de forma concreta. Neste trabalho, podemos constatar a presença dos métodos da Pedagogia Freireana em sala de aula, onde o educando constrói sua própria história, vivenciando um processo de autonomia e humanização, através do diálogo enquanto princípios metodológicos. O presente trabalho tem como objetivo demonstrar os métodos didáticos trabalhados em sala de aula entre educador e educandos na Pedagogia Freireana. O estudo abordado utilizou o método qualitativo tendo como principal instrumento o uso de dados bibliográficos. Portanto, os métodos da Pedagogia Freireana além de proporcionar novos ramos de conhecimentos, valores morais perante a sociedade, valoriza os pares dialéticos, diálogo, dialogicidade e humanização enquanto base da educação para a formação dos educandos, tornando-o um ser pensante para com o outro e com o outro.

Palavras- Chaves: Realidade do aluno, Pedagogia Freireana, diálogo

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino voltadas numa Pedagogia Freireana sistematizam sobre a questão dos pares dialéticos, dentre estes a humanização e desumanização, onde, tanto a humanização quanto a desumanização depende da afirmação do ser humano como sujeito ou como objeto da história. Neste sentido, é nesse processo de consciência de sua presença no mundo que o indivíduo vai construindo sua vocação de ser mais, na história, no mundo através da experiência e pela afirmação dos homens como pessoas. Além disso, a subjetividade e objetividade caracterizando-se num meio no qual o indivíduo constitua uma unidade dialética, logo favoreça a práxis, pelo qual o ser se revele na história (TORMENA, 2003).

No entanto, o indivíduo ao passar por um processo de sectarismo que é a alienação, um ser irracional, logo não há diálogo, e caracteriza-se como mítica e não é esperançosa. Além disso, enquanto o ser pensante exercer função da radicalização, ou seja, um ser de altitude, criador e racional, tornando-o assim um indivíduo dialógico e reflexivo.

Portanto, é importante o diálogo crítico e libertador no qual o indivíduo se reconheça como ser da própria história, a reflexão e a humanização do mesmo. Deste modo, a educação não deve ter função de depositar os conteúdos nos educandos e tê-los como prontos e acabados, mas contextualizar os conteúdos aproximando da realidade dos educandos. No entanto, a educação que não apresenta vestígios da Pedagogia Freireana será caracterizada como bancária, porque não abre espaço para uma formação crítica dos educandos, tornando uma educação pronta e acabada.

Os pontos que caracterizam uma educação bancária são alunos tidos como fonte de depósito, sem participação em sala de aula, os conteúdos que o professor transmite em sala de aula é colocado na cabeça do aluno dispersando suas dúvidas. As atividades são mecânicas, onde os alunos não constroem nem refletem e também na educação bancária não há diálogo fazendo-se antidialógica, logo não tem reflexão.

Concepção bancária desconhece os homens como ser históricos. Enquanto os sujeitos são meros objetos, os educadores são sujeitos do processo, contudo cabe ressaltar, que a área do conhecer não é utilizada, até porque o papel dos educandos é memorizar o conteúdo e não realiza um ato cognoscitivo. Entretanto, para Freire (1970), o ato dialógico, resulta entre educador-educandos, o valor do conhecimento humano. Pode-se concluir que o método na Pedagogia da Freireana é aberto à oportunidade, reflexão e diálogo crítico. Fazendo com que o sujeito seja alvo de sua própria história, aberto para libertação do ser para com a sociedade. Sujeito com humanização, e transformação (FREIRE, 1970).

MÉTODOS DIDÁTICOS NA PEDADOGIA FREIREANA

Os métodos didáticos trabalhados na Pedagogia Freireana resultam numa educação problematizadora que tem como papel refletir, buscar informações, fazer conhecer, deixa os alunos abertos a opiniões. Os educandos se tornam seres da própria história. A prática da educação problematizadora, define que o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo de seus educandos, estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e aprende a refletir criticamente. Entretanto, o diálogo resulta em reflexão, logo o sujeito terá libertação para com os homens e a sociedade, um ato da humanização, ou seja, os indivíduos deixam

de ser caixa de depósito e passam agora a refletir sobre o mundo para transformá-lo.

Desta maneira, a educação bancária não aceita e nega o diálogo, enquanto a problematizadora nos torna cognoscente, afirma o ser dialógico. A educação problematizadora nos remete uma prática da liberdade, onde o indivíduo se torne reflexivo, ligado e presente na realidade em transformação, em processo para com o mundo. Deste modo, a prática problematizadora destaca-se como libertação e relações conscientes e mundo de forma simultânea, a educação bancária, torna os homens fechados, dominados e negados com a realidade para com o mundo.

A partir deste momento, o que antes era uma educação tradicional negada ao diálogo, reflexão, hoje em nosso meio há uma nova educação problematizadora voltada ao diálogo, dirigindo o indivíduo a provocação da palavra para com a realidade transformando-o para a práxis, correspondendo à atividade prática, uma conduta ou ação para com o seu meio.

Deste modo, uma educação voltada para a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade, direciona para uma prática problematizadora. Para construir uma práxis humanizadora, é necessário todo um processo pedagógico problematizador da própria condição existencial e da realidade em que os seres humanos estão inseridos.

A perspectiva Humanista retrata o contexto sócio-histórico de vida das pessoas, que constrói uma práxis humanizadora, por isto é necessário todo um processo pedagógico problematizador da própria condição existencial e da realidade em que os seres humanos estão inseridos.

Nessa perspectiva, Freire (1970), destaca que a libertação dos homens para com o mundo se dá na palavra verdadeira, na práxis. Sendo assim, o diálogo corresponde ao ser humano como prática da humanização para que ambos os modifiquem e transformem para com sua realidade.

Assim, o diálogo é uma possibilidade para a libertação dos homens. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Uma vez que os homens se fazem na palavra, logo, resultará na ação-reflexão. Assim, o diálogo resulta a refletir criticamente sobre o mundo, de modo a problematizá-lo e anunciá-lo.

Portanto, o diálogo começa na busca do conteúdo programático que, para a educação problematizadora, tem como fundamental questão desvelar a realidade do diálogo para com a libertação dos homens. Porém, o grande desafio se faz pela exigência da prática do amor, humildade, fé e esperança que devemos vivenciar quando buscamos tecer pronúncia do mundo (FREIRE, 1970).

Em suma, o diálogo é fruto de uma autonomia, libertação e participação. Contudo, Freire (1970), destaca que educação tem finalidade e sentido na relação educador-educando, pois os métodos dialógicos na educação devem ser trabalhados por opção, ou seja, não pode oprimir, falar para e coisificar.

Assim, o diálogo se apresenta como fonte de libertação e transformação para com as classes dominadoras, chamando a atenção para as classes libertadoras educador-educandos para que não seja negado de sua palavra verdadeira, e que a

educação não sigam as prescrições do que está construído, mas construa sua própria história. Portanto, ao negar o diálogo não há libertação, humanização, ação-reflexão e, além disso, os educandos se tornarão meros depósitos de comunicação.

Sendo assim, a humanização dos indivíduos para com o mundo se dá no fazer dialógico. Porém, os homens são seres do que fazer, ou seja, seu fazer está relacionado ao pensamento que é ação - reflexão. Ou seja, o diálogo se dá na forma de pensar juntos e com o outro, e não pensar sem eles e nem para eles. Ou seja, tornando-se seres transformadores da sociedade para com o mundo, com a liderança revolucionária que estimula as massas a transformar a realidade.

O processo de humanização implica a evolução do Homem, pois ele tenta aperfeiçoar as suas aptidões através da interação com o seu meio envolvente. Para cumprir essa tarefa, os indivíduos utilizam recursos e instrumentos como forma de auxílio. A comunicação é uma das ferramentas de grande importância na humanização.

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. A colaboração, como característica da ação dialógica torna os sujeitos de encontro para a transformação com o mundo.

Outro ponto é aplicar o método da pedagogia de Paulo Freire a todos os grupos e níveis sociais, fazendo com que os alunos sejam motivados no processo educacional ingressando-os através do universo em que habitam, isto é, dentro de sua própria realidade, para que o educador possa levar o educando a atingir o senso crítico a um nível de consciência maior nas discussões adotadas em sala de aula de forma espontânea, evitando a desmotivação e queda no rendimento escolar.

CONCLUSÃO

A proposta de utilização dessa metodologia da Pedagogia Freireana em sala de aula apresenta como resultados eficazes uma aprendizagem libertadora e democrática, pois a construção da educação é de responsabilidade do aluno, enquanto ser pensante e presente em sala de aula.

Os métodos didáticos da Pedagogia Freireana estão voltados ao diálogo e a troca de conhecimento e a construção dos conteúdos entre educador e educandos, transformando o homem como ser humanizador para agir com o outro e a sociedade, problematizando os conteúdos como inacabados e não tê-los como prontos e acabados limitando o educando a problematizar.

Desse modo, cabe ressaltar, que o presente trabalho são resultados parciais e que precisa ser discutido, explorado e estudado, pois o tema é importante para a construção do indivíduo, todavia, a prática da Pedagogia Freireana no ambiente escolar resultará numa prática trabalhada em conjunto entre educador-educandos, onde ambos questionem, transformem o mundo para sua humanização para com outro e que o diálogo não se der num pensar sozinho, nem para o outro, mas juntos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

TORMENA, A. D. B. et al. **Método Paulo Freire - O rompimento da educação elitista**. Revista Akrópolis, Umuarama, v.11, n.4, p. 266-268, out./dez. 2003.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. São Paulo, 1999. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.